



•

**Universidade de Brasília- UnB
Faculdade de Educação – FE**

Maria Gabriela da Silveira Guimarães

**Geografia como elemento político na construção das
relações sociais no ambiente escolar**

**Brasília- DF
2014.**

Maria Gabriela da Silveira Guimarães

**Geografia como elemento político na construção
das relações sociais no ambiente escolar**

**Trabalho final de Curso apresentado à Banca
Examinadora da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, como requisito
parcial e insubstituível para a obtenção do
título de Graduação em Licenciatura Plena
em Pedagogia, sob a orientação da
Professora Doutora Maria Lídia Bueno
Fernandes.**

BRASÍLIA - DF
2014

Maria Gabriela da Silveira Guimarães

**Geografia como elemento político na construção
das relações sociais no ambiente escolar**

**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade de
Brasília como requisito parcial
para a obtenção do título de
Licenciatura Plena em
Pedagogia.**

Aprovado em: _____

Prof. Dr.^a Maria Lídia Bueno Fernandes – UnB
Orientadora

Prof. Dr.^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues – UnB
Examinadora

Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis- UnB
Examinador

Dedico este trabalho aos meus pais, por terem me dado, antes de tudo, a vida. Dedico ao meu marido que vem construindo e desconstruindo inúmeros saberes ao meu lado. Aos meus irmãos que me ensinaram sobre as relações já no início da minha vida. E a minha pequena lara, que mesmo sem ter chegado a experimentar a vida terrena muito me ensinou sobre ela.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a meu grande amor e companheiro que escolhi para dividir os momentos da vida, Pedro. Agradeço por você estar ao meu lado durante todo esse processo de escrita da monografia, me apoiando, estudando comigo, corrigindo textos e contribuindo através das nossas trocas emocionais e intelectuais para a minha produção acadêmica. Agradeço pelo apoio que você tem me dado desde o início do nosso relacionamento, mas principalmente por ser o responsável em me possibilitar que eu me dedicasse exclusivamente à finalização do meu curso. O seu apoio e companheirismo foram fundamentais para que esse momento esteja se realizando.

Fica aqui também o meu agradecimento especial a minha orientadora Maria Lídia, que além de ser uma grande profissional, me ensinando pacientemente os mínimos detalhes da produção acadêmica, teve a sensibilidade, respeito e amorosidade que foram muito necessárias para que eu conseguisse manter o foco. Fico muito grata por todo incentivo que recebi durante a minha trajetória ao seu lado, pelos puxões de orelha e pelo acolhimento. Fica aqui a minha admiração pela profissional e pela pessoa maravilhosa que tive o prazer de conhecer.

E, se vamos falar de puxões de orelha, agradeço imensamente a minha mãe, Graziela, que com muito amor me deu muitos ao longo da vida. Mesmo assim tenho muito mais a agradecer a você, são tantos os pontos que ficaria muito difícil definir todos. Como ponto principal, e fundamental para que chegasse até o momento presente fica o meu agradecimento a você, pois foi através dessa relação que eu aprendi que educar é acima de tudo uma atitude de amor. Sinto-me uma pessoa repleta de amor e muito disso veio através da nossa relação. Sou muito grata pela educação respeitosa que eu recebi de você. Um agradecimento cheio de amor para você.

E aqui não poderia faltar um agradecimento a meu pai, Antônio, que mesmo sem perceber influenciou fortemente o meu apetite pelo conhecimento. Através da minha relação com você eu aprendi a saborear os novos

aprendizados e a compreender a importância de manter esse apetite ao longo da vida. Te admiro e te amo muito.

Aqui também não poderia faltar os meus irmãos, João e Bastiane. Vocês são muito responsáveis por um aprendizado muito importante para a minha vida: a convivência com a diversidade. Vocês me ensinaram ao longo da vida, e ainda me ensinam, que as diferenças são muito importantes para o nosso desenvolvimento. Foi um prazer crescer ao lado de duas pessoas tão incríveis.

Agradeço também a todos meus amigos e todas as minhas amigas, a todas as pessoas incríveis que cruzaram o meu caminho e que foram me ensinando diversas questões e me apoiando em todas minhas decisões até o presente momento.

*Eu nunca poderia pensar em educação sem amor.
É por isso que eu me considero um educador:
acima de tudo porque sinto amor.*

PAULO FREIRE

RESUMO

Este trabalho investiga como uma comunidade escolar da Estrutural-DF desenvolve seus trabalhos, considerando seu remanejamento para a área central de Brasília-DF, distante do lugar onde moram as crianças dos 3ºs e 4ºs anos, devido a um vazamento de gás metano na localidade da antiga escola, situada próxima ao antigo lixão. A pesquisa em tela analisa se a escola incorpora em seu Projeto Político Pedagógico a construção de relações sociais e da cidadania, considerando o distanciamento do local de pertencimento dos alunos. Metodologicamente opta-se por uma pesquisa qualitativa utilizando-se dos preceitos da observação participante. Teoricamente trabalha-se com teorias sobre a globalização e a indissociabilidade entre o local e o global. Reflete-se sobre a influência dos organismos internacionais no modelo educacional brasileiro, apresenta-se análise dos documentos oficiais sobre educação, em especial sobre educação geográfica nos anos iniciais de escolarização, descreve-se a escola e analisa-se a situação peculiar na escola em questão. Por fim constata-se que, no ambiente estudado, observamos um distanciamento entre a realidade e os objetivos ressaltados em documentos oficiais para uma educação pela cidadania. Não podendo afirmar categoricamente que essa é uma realidade que abrange todo o bairro da estrutural, bem como o distrito federal, mas que na escola pesquisada, por questões que passam pela sua localidade, dificuldade de comunicação com instâncias governamentais, cultura local e distanciamento da comunidade quanto aos processos educativos, instalou-se uma situação de desestrutura. Sendo assim, alcançar os objetivos propostos tornou-se dificultado, diante das situações instauradas no cotidiano da escola.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia; Cidadania; Identidade; noção de pertencimento;

ABSTRACT

This paper investigates how a school community Structural-DF develops its work, considering their relocation to the central area of Brasília-DF, far from where they live children from 3rd and 4th s years due to a leak of methane gas at the location of old school, located next to the former landfill. The research examines screen if the school incorporates in his Political Pedagogical Project building social relations and citizenship, considering the remoteness of the place of belonging of students. Methodologically used participant observation. Theoretically works with theories of globalization and the inseparability between the local global. It reflects on the influence of international organizations in the Brazilian educational model, presents analysis of official documents on education, particularly on geographical education in the early years of schooling, describes the school and analyzes the peculiar situation in school issue. Finally it appears that, in the studied environment, we observe a gap between reality and the goals highlighted in official documents for an education for citizenship. Not possible to state categorically that this is a reality that covers the whole neighborhood of the structural as well as the federal district, but the school studied that for reasons that pass by your location, the difficulty of communication with government bodies, local culture and distancing from community in the educational process, installed a situation disrupts. Thus achieve the proposed objectives became difficult situations brought forth daily at school.

Keywords: Teaching Geography; citizenship; identity; notion of belonging; Place.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
MEMORIAL	12
1. ANÁLISE CURRICULAR SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS.....	19
2. ENSINO DE GEOGRAFIA E O SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA AUTÔNOMA.....	29
3. PENSANDO UMA EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA CIDADÃ EM DIÁLOGO COMA REALIDADE ESCOLAR.....	34
3.1 O CONTEXTO ESCOLAR.....	35
3.2 ANÁLISE SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR E AS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM NESSE AMBIENTE.....	38
3.3 O CONTEXTO ESCOLAR NO OLHAR DA EDUCADORA.....	48
3.4 O EDUCANDO E O SEU OLHAR SOBRE A REALIDADE.....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
PERSPECTIVAS FUTURAS.....	67
REFERÊNCIAS	68

APRESENTAÇÃO

Este trabalho investiga como uma comunidade escolar da Estrutural-DF desenvolve suas atividades, considerando seu remanejamento para a área central de Brasília-DF, distante do lugar onde moram as crianças dos 3ºs e 4ºs anos, devido a um vazamento de gás metano na localidade da antiga escola, situada próxima ao antigo lixão. O objetivo da pesquisa é analisar em que medida a escola incorpora em seu Projeto Político Pedagógico a construção de relações sociais e da cidadania.

Nesse processo observa-se o ambiente escolar com o intuito de compreender a importância do ensino de geografia para os sujeitos dos processos educativos. Dessa forma, nosso trabalho é orientado de forma a responder às seguintes questões: O que vemos acontecer com o ensino de geografia? Em que medida o conhecimento prévio das crianças acerca de sua realidade é considerado e valorizado? É possível identificar elementos da sua realidade retratada nos processos educacionais? As crianças se reconhecem nesse novo local onde a escola está inserida? É possível identificar algum tipo de preconceito contra seu local de origem? A educação desenvolvida no ambiente escolar pressupõe o desenvolvimento da autonomia? Os processos vivenciados pelas crianças em sala de aula permitem o empoderamento e a emancipação das mesmas?

Considerando que a escola pode ser um ambiente que nos proporciona, para além da possibilidade de apreensão de novos conteúdos e habilidades, a construção de relações sociais, a pesquisa em tela concentra-se em observar até que ponto a escola busca ter um papel formador de uma consciência social. Levando em consideração a ideia de que essa também seria responsável por desenvolver um trabalho que possibilite a compreensão do papel dos sujeitos enquanto cidadãos.

A partir da realidade em que vivem os educandos, educadores e comunidade, busca-se compreender o papel educativo do espaço escolar. Por

meio desta pesquisa, pretende-se ter uma noção sobre a forma como são trabalhadas as questões sobre identidade social e noção de pertencimento na comunidade em questão.

Iniciamos a pesquisa com a pergunta sobre a importância do estudo do lugar para a construção da identidade nos anos iniciais de escolarização. Ao longo de diversos estudos estivemos atentos para questões relacionadas à construção de uma identidade que se relacione com a noção de pertencimento sendo desenvolvida na relação das pessoas com o espaço. A partir disso, surgem os questionamentos sobre a importância desse sentido de pertencimento para o desenvolvimento pleno da cidadania. Ou seja, acreditamos que quando esse educando encontra nos seus espaços de convívio a possibilidade de expressão da sua identidade social seria possível se integrar com esse espaço de forma empoderada, a fim de buscar compreendê-lo e transformá-lo. Dessa forma defendemos a importância de realizar uma educação para o desenvolvimento da autonomia, através de um olhar voltado ao fortalecimento das relações sociais.

Assim, nesta pesquisa, nós exploramos os documentos oficiais, em suas propostas de novas perspectivas curriculares, bem como trabalhamos com diferentes teóricos que apontam para a importância do ensino de geografia em um contexto de globalização. Construindo assim um arcabouço teórico encampando ideias que estejam em acordo com uma mudança estrutural na educação. Mudança essa que visa à construção de saberes não fragmentados, em função de uma educação integradora. Levando em consideração os aspectos que pautam a construção autônoma dos saberes para o desenvolvimento de ações transformadoras da realidade.

Ancorados em teóricos como Straforini (2004) e Santos (2001) apresentamos a interação do lugar com o global e apresentando o conceito de globalização como peça chave para o desenvolvimento da discussão. É nesse contexto que percebemos a globalização como uma lente utilizada para a análise dos contextos sociais. Assim conclui-se que o modelo de educação também pode ser imposto pelos organismos do mundo globalizado e dominado pela lógica do capital.

Acreditamos ser de suma importância que os sujeitos que se inserem no contexto educativo se enxerguem dentro dele, compreendendo que todas as suas ações, ou ausência dessas ações, têm consequências. Assim, defendemos que a construção das noções ligadas à disciplina geografia deve ser conduzida concomitantemente à construção da autonomia dos sujeitos.

Este trabalho está dividido em três capítulos, sendo que o terceiro se divide em quatro subcapítulos. No primeiro apresenta-se uma análise sobre os documentos oficiais de educação e as novas perspectivas curriculares no Distrito Federal, no segundo o foco é no ensino de geografia nas séries iniciais de escolarização. No terceiro aborda-se a metodologia utilizada para a realização da pesquisa além da análise dos dados coletados. Dividida entre os subcapítulos, realiza-se a análise dos dados coletados a partir de observação, entrevistas e aplicação de atividade. Nas considerações finais apresenta-se a síntese do trabalho.

Metodologicamente opta-se por uma pesquisa qualitativa, utilizando-se dos preceitos da observação participante. Trabalha-se com teorias sobre a globalização e a indissociabilidade entre o local e o global. Reflete-se sobre a influência dos organismos internacionais no modelo educacional brasileiro, apresenta-se análise dos documentos oficiais sobre educação, em especial sobre educação geográfica nos anos iniciais de escolarização.

Assim, o objetivo deste trabalho é buscar compreender o papel do ensino de geografia nos anos iniciais, considerando as características da escola pesquisada. Na pesquisa em tela há uma análise sobre a importância do ensino de geografia em um mundo globalizado, bem como sobre a compreensão que os sujeitos da pesquisa têm acerca do espaço em que estão inseridos, acerca do lugar do qual fazem parte e acerca da importância do trabalho educativo contextualizado com o cotidiano das crianças. Mais especificamente, pode-se compreender a pesquisa como uma análise da escola e sua situação peculiar, no intuito de compreender até que ponto as percepções que as crianças e colaboradores da educação fazem sobre a sua realidade e como isso impacta o desenvolvimento das atividades realizadas no cotidiano da sala de aula. É com esse olhar que ao final deste artigo podemos chegar à conclusão de que,

apesar do esforço em se desenvolver um currículo construído sob a lógica da participação da comunidade, há muitas dificuldades que se interpõem nesse processo. Além disso, a disciplina geografia como caminho para alcançar uma comunicação entre realidade e educação escolar vem se desenvolvendo precariamente. É possível perceber por meio de entrevistas e da observação que pouco se compreende sobre o que é geografia e a sua importância para a criação de espaços de diálogo no sentido de construção de ações políticas no cotidiano. Por fim constata-se um distanciamento entre a realidade escolar e os objetivos ressaltados em documentos oficiais para uma educação pela cidadania.

MEMORIAL

Nas ciências humanas nós somos objetos do nosso próprio estudo. No sentido de que temos a nossa própria forma de observar o mundo ao nosso redor, e nessa observação estabelecemos uma relação dialética entre a constituição do eu na sociedade e da sociedade no eu. Assim, seria impossível desconectar um texto do seu autor, uma obra do seu artista. Dessa forma faz-se necessária uma análise do quem sou eu dentro da minha construção textual, do quem sou eu dentro da minha obra, quem sou eu enquanto autora das palavras com as quais o leitor interage nesse momento.

É possível fazer análises, sob diferentes perspectivas, com relação à questão do “quem sou”. Uma delas está sob a perspectiva da história do sujeito. Existe um eu psíquico que possui uma história desenvolvida através da

construção da persona. O início dela nem sempre está relacionado com o momento de nascimento, mas se assim o fosse eu iniciaria por informações sobre meu mapa astrológico natal.

Nascida sob o signo solar de Gêmeos, ascendente em escorpião e lua em virgem, vim desenvolvendo através dessas informações, inúmeras ideias sobre “eu mesma”. Chegando à ideia de que embora existisse em mim uma pessoa alegre e disposta a viver a vida de forma despreocupada, outros lados meus eram mais profundos, passionais e dados à organização. Características essas que correspondem respectivamente aos signos citados. Sendo assim, as influências astrológicas, como parte da construção da minha persona me influenciaram em seus padrões arquetípicos. A busca por um profundo senso do eu (influenciado por escorpião), pela compreensão desse eu na sociedade enquanto meio de convivência (influenciado por gêmeos) e a sociedade enquanto espaço de limitações e regras (influenciado por virgem).

Sendo assim, a análise dos aspectos que envolvem minha identidade enquanto educadora, bem como enquanto pessoa, partiram da ideia do eu enquanto indivíduo até chegar à compreensão do eu quanto sujeito. Dessa forma faz-se necessária uma análise da minha trajetória enquanto indivíduo. Essa se inicia com o meu nascimento.

Nascida em Brasília, no dia 09 de junho de 1989, de uma família classe média. Em diversos momentos da nossa história, como diversas famílias brasileiras, tivemos momentos de crises financeiras, mas nada que trouxesse um desestrutura permanente. Minha mãe e meu pai se encontraram em Brasília, apesar de terem vivido no Rio de Janeiro em épocas próximas. Vieram constituir família em Brasília, pois tinham amigos em comum, na cidade do Rio de Janeiro, que moravam em Brasília na mesma época que os dois vieram para cá.

Eles se conheceram no carnaval e dessa união eu fui a primeira a surgir. Já tinha uma irmã por parte de pai, e depois veio o meu irmão mais novo um ano e meio. Quando meu irmão nasceu minha mãe estava desempregada, então assim que ele começou a andar, fomos, eu e meu irmão, para a creche e minha mãe pudesse trabalhar.

Sou uma pessoa com inúmeras lembranças da infância e quase todas as lembranças relacionadas com o espaço da creche, foram ruins. Me lembro de situações onde era privada de estar na companhia de outras crianças por não ter feito algo segundo o desejo da educadora. O momento do lanche ou refeição na maioria das vezes tinha tempo determinado e certa obrigação em se desenvolver um paladar amplo, com o discurso de que havia muita gente passando fome. Dessa forma o meu primeiro contato com uma realidade diferente da que vivia no meu núcleo familiar e escolar começa a partir de uma fala sobre a fome de outros seres presentes no mundo. Nesse mesmo mundo, aparentemente seguro, havia pessoas que tinham uma vida tão diferente da minha a ponto de não ter o que comer.

Apesar de ter encarado a creche como um ambiente ruim, e ter registrado essas emoções negativas a seu respeito, esse foi um momento de ruptura importante para o meu crescimento. Por vezes chego a brincar que fui cursar pedagogia para curar a minha criança ferida. Porém, depois de uma primeira impressão ruim do ambiente escolar, na primeira série fui estudar em uma escola de ensino fundamental, particular e com uma filosofia de ensino relacionada com o construtivismo. Nesse momento compreendi, já desde muito cedo, as minhas habilidades particulares para a área de linguagens artísticas (literárias e visuais). Isso me aproximou bastante das habilidades para as áreas dos estudos sociais. Na escola aprendi sobre a cartografia da cidade de Brasília, caminhando, observando e conhecendo museus e áreas mais urbanas e elitizadas da cidade. Dessa forma a cidade crescia nos arredores das asas, minha visão foi ficando estreita e eu fui me desligando do seu desvelamento.

Estudei nessa escola da minha primeira série até a minha oitava e passei assim a ter um olhar explorador para minhas próprias habilidades, ficando muito concentrada na descoberta do meu eu. No ensino médio houve quase que uma continuidade disso, escola com filosofias de ensino parecidas. Porém, outra vez meu irmão haveria de abrir mais uma porta para uma nova experimentação.

Quando entrei no terceiro ano do ensino médio, ele foi para o primeiro ano e resolveu que queria estudar em uma escola pública. Foi aí que conhecemos o CEAN. Minha família nunca teve um histórico financeiro estável (como a maioria das famílias brasileiras) por isso meu irmão tomou a decisão.

Passaram seis meses que ele já estava na escola pública e eu fui estudar no Paulo Freire.

Nessa época minha mãe havia recém terminado o curso de pedagogia na UnB e por isso conhecíamos de ouvir falar, as ideias de Paulo Freire. Foi a primeira vez que realmente me interessei por elas. A primeira vez que pude ter um encantamento por suas ideias, mas a realidade que eu vivia não se parecia em nada com a filosofia por trás do nome da escola. Grades para todos os lados, nos dizendo duas coisas, ou somos todos perigosos ou o mundo lá fora é perigoso. Quando pude olhar para aquela imagem quase de um cárcere, sem o véu colorido que existe nas escolas particulares, compreendi que essa instituição de alguma forma estava em crise.

Logo, o desejo que tinha de desenvolver o meu lado artístico, através da comunicação visual, se tornou um interesse pela área da educação. Nesse momento, minha mãe percebendo meus conflitos, sugeriu que eu tentasse prestar vestibular para o curso de Pedagogia, pois segundo ela, achava que eu tinha “algo a ver” com a área. Foi quando eu entrei no curso de pedagogia da UnB.

Entre na Universidade em 2008 e sempre levei o curso com uma tranquilidade típica de uma geminiana, “deixando estar”. Nesse meio tempo a minha vida pessoal deu uma reviravolta. Um namoro adolescente passional, como a influência de escorpião me trouxe mais algumas questões para eu conhecer a respeito de mim mesma. Isso tudo culminou na descoberta do vírus do HIV na minha vida. Esse surge como que ampliando a minha visão de mim e do mundo a minha volta. Me mostrando outras realidades e formas de se estar na vida.

Nesse contexto é possível compreender que não há uma verdadeira fragmentação do “eu”, não há um “eu” linear, ou desconexo do todo. Passo, embasada nas ideias que constituem a terapia de constelação familiar, a compreender a ideia de que as partes e o todo se relacionam dialogicamente. Isso tudo se conecta com as ideias de diversos estudiosos, a respeito do que foi chamado por Straforini de “totalidade mundo”. Dessa forma, a princípio busquei ideias a respeito do eu dentro da sociedade. Por um tempo buscando construir de forma mais firme, um “eu” dentro de mim. Conheci ambientes terapêuticos

tradicionais e outros que desenvolviam, em sua forma de trabalhar, uma ideia mais holística do “eu”. Foi quando pela primeira vez conheci as ideias de Jung, a princípio a ideia de in/consciente coletivo. Não podendo separar, em questão de concepção, as ideias de inconsciente e consciente. Nesse processo fui construindo a ideia em que é possível fazer perceber a relação de interdependência entre o eu e o que está a sua volta. Construindo, em outras palavras, a ideia de que o “eu mesmo”, depende da interação.

Nessa adaptação entre a minha vida antiga, e a nova, eu fui morar no Rio de Janeiro e lá tive minha primeira experiência de trabalho em escola. Uma escola localizada em uma região de elite do Rio de Janeiro. Um espaço cheio de pessoas com muito dinheiro, mas sem noção da realidade a sua volta. Poucos pais conseguiam perceber que ali, ao lado dos seus filhos estavam pessoas que vivem uma realidade totalmente distinta das deles. Pessoas que viviam a cidade de formas mais conturbadas, compreendendo de uma forma diferenciada os encontros na vivência da cidade. Observando por vezes à sua volta uma cidade que nem sempre era maravilhosa.

Nesse processo de não reconhecimento da realidade que circundava a escola, as ideias por trás da conduta pedagógica se contaminavam com essa desconexão. Encarando essa perspectiva da escola como uma ilha em uma cidade cheia de outras possibilidades, positivas e negativas, eu senti necessidade de voltar a minha cidade de origem. Voltando a Brasília depois de dois anos, motivada para observar a realidade da sala de aula sob uma nova perspectiva, busquei outro ambiente de trabalho, a Vivendo e Aprendendo. Lá redescobri a ideia de autonomia, consciência de si mesmo, conhecendo nesse caminho a ideia de construção coletiva, mas por outro lado observei inúmeras contradições entre ideias e realidade.

Em meu primeiro ano estive bastante voltada para compreender até onde ia a minha liberdade como educadora, até onde eu era autônoma para fazer do meu jeito. Na Vivendo e Aprendendo trabalhamos em duplas dentro de sala de aula e em coletivos fora dela, e nessas parcerias me foram colocados muitos desafios. Durante dois anos vivi os processos de construções coletivas desenvolvidas no espaço, através de reuniões entre os professores da escola, pais e professores, assembleias, reuniões de conselhos, e construções

coletivas dentro de sala de aula. Dessa forma me foi aberto o lado sombra e o lado luz dos processos que envolvem a ideia de construção coletiva autônoma.

Nem sempre foi um processo fácil, por vezes um processo confuso, muitas vezes de carácter experimental e aparentemente desorganizado. Mesmo assim, pude compreender a importância de se ter autonomia sob o seu trabalho, seu ambiente educativo, nos seus espaços de interação com outros seres humanos. Depois de muitos conflitos internos a respeito da minha postura pró ativa diante dos problemas da escola, resolvi que seria importante eu buscar um foco maior para os meus estudos e parei de trabalhar. Foi nesse momento que decidi refazer a disciplina Educação em Geografia.

Ao mesmo tempo em que cursava a disciplina eu estava vivendo um momento de inserção em diversos grupos ativistas e autônomos. Um deles foi a Marcha das Vadias, onde pude conhecer um pouco mais sobre uma nova perspectiva do feminismo e sua relação com o direito à cidade. Outro grupo de bastante importância na minha formação intelectual, que deu base de experimentação, para as ideias de importância, de interação e intervenção na cidade, foi o coletivo "Bicicletaria". Nesse momento passei a usar a bicicleta como meio de transporte, através dessas “pedalações” fui construindo uma relação com a cidade diferenciada da minha visão de dentro do carro.

Caminhando ou pedalando pela cidade, em muitos momentos me dei conta de que a minha interação com aquele determinado espaço me possibilitava desenvolver inúmeros conhecimentos geográficos acerca do mesmo. Nessas caminhadas a minha interação com o mundo se tornava ainda mais intensa do que de dentro de um automóvel e obviamente de dentro da minha casa. Para que a construção e revisão de alguns conceitos geográficos se desenvolvessem foi necessário que eu me enxergasse enquanto sujeito dentro desse espaço e assim na ação de ocupá-lo, pude me questionar sobre ele.

Nesse processo ampliei minhas dúvidas com relação à composição física das escolas, que com inúmeras grades, salas fechadas, carteiras enfileiradas acabam por distanciar o educando de seu objeto de estudo, o mundo. Assim quando falamos de geografia e pretendemos compreendê-la é necessário que

esse contato com outros ambientes, para além da escola, seja construído e trazido para o cotidiano das crianças como espaços educativos.

Logo, a partir da realidade em que vivem os educandos, educadores e comunidade local, buscar compreender o papel educativo dos diversos espaços.

Em determinado momento percebi que através da interação com o mundo, em que vivemos, vamos construindo uma noção de quem somos e das possibilidades de posição que podemos ocupar socialmente. A minha relação com o espaço da cidade em muitos momentos foi determinada pelo fato de eu estar imersa nele. Me deslocar pela cidade com o auxílio da bicicleta, me proporcionou uma maior interação com este espaço.

Ao subir na bicicleta estou em contato direto com o mundo através dos meus sentidos. Observo o caminho a ser percorrido, sinto o vento no meu rosto, a trepidação do chão que percorro, os cheiros, e me conecto com tudo que está a minha volta. Assim também ocorre quando ando pela cidade. Nesse processo pude compreender que, através dessa imersão, a minha compreensão e conhecimento sobre a cidade e sobre mim, enquanto sujeito social, foram gradativamente ampliados.

Com essa minha experiência, e em conversas com outros (as) cicloativistas, fui percebendo que essa é uma construção comum entre aqueles (as) que estão em contato direto com os espaços. Assim podemos identificar o quanto esta ocupação cotidiana e crítica pode ser empoderadora para o sujeito. Temos, a despeito do estudo da cidade, a fala de inúmeros teóricos, a exemplo Castellar, que vem trazendo a ideia da importância do estudo da cidade na construção da noção de pertencimento. Ela vem nos falar sobre a importância do estudo da cidade para a formação do sujeito enquanto sujeito histórico e social, pertencente a uma família, um lugar e uma cultura.

Assim trazendo essa ideia para as minhas observações a respeito do ambiente escolar, percebi que a educação estava presente em diversos ambientes. A educação não estava necessariamente presente nos espaços estáticos como o da escola, compreendendo que a educação não se faz necessariamente ali dentro. Nesse processo comecei uma busca por compreender a natureza de todo espaço enquanto espaço educativo. Percebi

também nesse processo a importância de se desenvolver atividades em que os educandos fossem agentes da sua própria educação e assim passei a compreender que a importância do educador está em apresentar as ferramentas necessárias para que esses sejam autônomos.

Traçando essa trajetória, na experimentação, foi nesse mesmo tempo que pude conviver com algumas ideias de autores de geografia que iam falar sobre os processos de globalização, sobre o direito à cidade e como essa pode nos levar a ação cidadã. Conhecendo o mundo através da sua relação sistêmica do mundo e suas partes, passei a ter uma visão mais holística do mundo e do eu dentro do mundo.

Compreendendo a nossa relação de sujeitos pertencentes ao todo, típicas do espaço terapêutico das constelações familiares, dos espaços de cicloativistas urbanos e ativistas do feminismo, passo a construir o pensamento de conexão entre as partes e das partes e o todo.

Seguindo essa trajetória e na procura de novas experimentações, busquei desenvolver uma pesquisa que seguisse essa lógica, culminando em um artigo. No meio do processo da realização da pesquisa, eu e meu marido engravidamos, tive uma gestação que durou cinco meses, até o momento em que o coração da nossa neném parou de bater. Passei por um processo de indução de parto e nisso redescobri uma conexão com o meu corpo. Tendo vivido toda a minha vida na busca por relações sociais saudáveis, me vi, mais uma vez, enxergando em uma situação difícil a importância dos encontros entre as pessoas para a construção da vida cotidiana. Familiares, amigos, orientadora, pessoas desconhecidas que ao longo desse período, por vezes sem perceber, foram me ajudando a superar e continuar construindo a minha trajetória acadêmica e minha vida.

Com isso reuni algumas amigas, através de ferramenta de redes sociais, em um grupo de mulheres no sentido de ampliação de espaços de trocas de saberes sobre o feminino entre nós. Chegamos então ao momento mais próximo da atualidade onde pude perceber que todo espaço é educativo, e havendo possibilidade de interação, haverá possibilidade de troca. Havendo possibilidade de troca, haverá possibilidade de criação. Havendo criação, haverá possibilidade de crítica, e havendo crítica, haverá possibilidade de

construção de novos paradigmas. Sendo assim, através de um grupo que por vezes se caracteriza como terapêutico, por vezes investigador do mundo e da sociedade, vão se construindo relações nesses momentos, na busca de uma nova consciência do todo e das partes.

E todo esse caminho me faz pensar nas minhas necessidades enquanto sujeito; de apreensão, compreensão e aceitação do que está a minha volta e dentro de mim. Compreendendo que uma escola (ou família ou núcleo coletivizado de pessoas) necessita de cada uma das partes que o compõe. Assim, nesses espaços, a sociedade necessita dos grupos e dos sujeitos que a compõem. Assim como cada sujeito que faz parte de um grupo necessita dele, o grupo, compreendendo a importância do sujeito, pode se constituir de maneira saudável. Sendo assim, cada uma das funções que são desenvolvidas pelos sujeitos dentro de uma família, grupo ou sociedade, tem uma importância significativa, quando sua postura está direcionada não somente para si, mas para as dinâmicas das relações.

Nesse sentido a busca por nossas aptidões, nossos dons e nossos desejos, quando voltados a serviço de nós, enquanto parte do todo, ganham força. Assim sigo meu caminho com a ideia de que ser educadora não necessita um quadro e quatro paredes. A atitude de educar, como nos diz Paulo Freire, está na compreensão de que enquanto transmito saber também estou a receber. Que a atitude do educador está relacionada com a vida cotidiana nas trocas constantes entre sujeitos e objetos, sujeitos e sujeitos. Para ser educador é preciso estar no mundo, estar presente e compreender as interações enquanto construções dialéticas.

1. ANÁLISE CURRICULAR SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS

O currículo é um posicionamento, traz um olhar sobre a sociedade e, por vezes, estabelece uma forma considerada correta para a conduta dentro do espaço escolar, portanto em determinados momentos a escola ainda reproduz, por meio de seu currículo, seja ele oculto ou não, um caráter autoritário. Essa é

uma fragilidade curricular que com o passar dos anos vem sendo reestruturada com o intuito de se desenvolver uma educação cada vez mais democrática.

Hoje identificamos que após a ditadura militar entramos em um período em que as ideias neoliberais nortearam muitas das mudanças na nossa sociedade. A educação escolar também sofreu essa influência. Quando o neoliberalismo prega a importância da liberdade de mercado, o currículo acaba sofrendo influência dessa ideia, pois dentro de um Estado que se constitui historicamente sob uma base autoritária, o mercado regula as relações sociais. Assim se cria uma ideia distorcida de democracia, pois essa vem favorecer interesses particulares, deixando à margem quem não detém os meios de produção. Ou seja, sobra à classe trabalhadora a responsabilidade pelo trabalho de base, a escola passa a ser ambiente para formação desse trabalhador.

Surgem, nesse período, documentos contendo orientações para educação, destacando-se aqui os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são um conjunto de premissas norteadoras para uma educação de qualidade no Brasil, parâmetros esses que têm como objetivo orientar os/as educadores/as, por vezes buscando abrir o leque de possibilidades de visões e práticas pedagógicas, mas, por vezes também restringindo o desenvolvimento de um pensamento questionador da lógica vigente.

Ao analisar os PCNs, no que diz respeito ao ensino de geografia, podemos apontar algumas ideias, que são básicas para a análise crítica do mesmo. A princípio identifica-se uma busca por indicar uma educação em geografia que vise à interpretação do momento histórico que vivenciam os educandos, deixando de lado a abordagem de um contexto histórico mais amplo. Podemos apontar a valorização da pluralidade teórico-metodológica, seguida de uma supervalorização da individualidade em detrimento da construção de uma ideia de coletividade. Por fim, os Parâmetros podem ser vistos como um documento que estabelece pouco diálogo com as escolas.

Separei as ideias acima, pois acredito que dentro desses pensamentos podemos perceber certa contradição no desenvolvimento de uma educação crítica. Quando falamos sobre uma educação preocupada com a realidade em que vivem os/as educandos/as, questionadora do atual momento histórico, mas

que, ao mesmo tempo supervaloriza as individualidades e a pluralidade teórica metodológica, acabamos por não contextualizar o/a próprio/a discente no seu espaço, uma vez que a visão prioritária é a auto percepção. Dessa forma perpetua-se uma única maneira de se compreender o mundo, ou ainda, cria-se a possibilidade de se desenvolver uma educação sem um embasamento político, mantendo, assim, a lógica da despolitização da educação.

Neste sentido, percebemos, então, que os PCNs se denominam como um “referencial de qualidade para a educação” e, também, têm a função de socializar as discussões e pesquisas para que os professores conheçam a produção pedagógica atual. Dessa forma, se trata de um documento para contribuir na qualidade de educação, se tornando, além disso, um referencial teórico para o professor. Porém, os programas oficiais do governo têm deficiências que precisam ser analisadas criticamente, pois, de acordo com Callai, as propostas curriculares concebem a sociedade como harmônica e homogênea, desconsiderando as contradições e as diferenças regionais. Por isso, é um instrumento de poder e um mecanismo ideológico que não considera a realidade concreta. (CAMACHO e ALMEIDA, 2010, p.37).

Ao longo da descrição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, não observamos a explicitação das características dessa diversidade teórica e metodológica. Dessa forma, o universo de teorias e métodos restringe-se àqueles estudados e aprovados pela academia, reproduzindo o pensamento hegemônico que se faz presente na nossa realidade e em nosso momento histórico. Também nesse sentido, a exacerbação das individualidades vem a contribuir para que se estabeleça na escola um ambiente de disputa e de competição, por exemplo, da recompensa do trabalho através da ascensão social, somente se perpetue.

Ou seja, quando os PCNs falam de conhecer a realidade a fim de se desenvolver uma educação para a formação de cidadãos, é possível perceber a importância e a necessidade disso, mas sem que haja claros norteadores metodológicos, o educador, que não participou da produção do documento, tende a propagar a mesma lógica, a qual ele está submetido, uma lógica de produção de mão de obra para a manutenção e fortalecimento do capitalismo. Assim, em oposição à lógica vigente, é importante o desenvolvimento de uma educação preocupada com a reflexão e o desenvolvimento da capacidade dos

educandos e educandas de analisar, questionar e propor novas possibilidades que dialoguem com suas realidades.

Também, quando se fala em observar as individualidades, sem que se faça a conexão da importância de conhecer a si próprio para a transformação social e através de atuação coletivizada, caímos na armadilha pós-moderna que se preocupa mais com o desenvolvimento pessoal para se alcançar vitórias individuais. Ideia essa que mais uma vez vem fazer eco à lógica capitalista neoliberal.

Quase não há questionamentos de ordem econômica nas reflexões do pós-modernismo. Pode-se maliciosamente aventar que discutir a economia numa ótica pós-moderna permitiria constatar sua alta compatibilidade com certas propostas neoliberais, notadamente com a militância anti estatal e na escolha da individualidade como foco para pensar a estruturação da vida social. (MORAES, 2011, p.149)

Por outro lado, podemos destacar trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais que ressaltam a importância de se desenvolver uma educação democrática e de valorização da autonomia, que até hoje vem se desenhando nos documentos oficiais de educação. Observamos essa conduta quando é apresentada no texto a seguinte fala:

Na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação. Tal projeto deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contradição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais. (BRASIL, 2006, p. 50)

Logicamente, como dito anteriormente, precisamos sim compreender o momento histórico em que esse texto foi escrito e perceber que a luta para que o educando tenha a possibilidade de se desenvolver plenamente, enquanto cidadão vivendo em uma democracia, ainda é um tema bastante recorrente nos documentos oficiais. Porém, um documento que tem o intuito de apresentar pensamentos norteadores para uma educação de qualidade, deve antes ouvir aqueles que experimentam essa realidade e construir coletivamente um instrumento político capaz de dar conta da diversidade que compõe o território em que vivemos.

Além disso, observa-se certa preocupação em desenvolver um currículo neutro. Entretanto o currículo é expressão da cultura e da sociedade em que ele foi construído, portanto não há como desenvolvê-lo com neutralidade. Abstendo-se de um posicionamento claro os PCNs abrem brecha para que, mesmo se opondo a essa forma de conduta, o espaço educativo deixe de ser um ambiente de construção de saberes para se tornar um espaço de transmissão de conteúdos.

Assim, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) vem trazer uma tentativa de ampliar espaços de diálogo entre os vários interessados em construir uma educação de qualidade. Com a ideia de uma construção coletiva em que se considerem os vários aspectos da escola (organização, projeto político pedagógico, democratização do ensino, qualificação docente, avaliação, diversidade, entre outros assuntos relevantes), os agentes da educação são convocados para os debates e começam a desenvolver uma ideia sobre direitos de aprendizagem.

Em 2012, produziu-se o documento sobre Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização do ensino fundamental, produzido pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB), Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) e Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), na busca de trazer a sociedade para o debate em relação à educação com preocupações direcionadas às questões sociais, políticas e econômicas vigentes.

Nesse documento, as ciências humanas são apontadas como ferramenta de transformação da realidade, por propiciar a construção de pensamento crítico, reflexão, análise, e, para fornecer ferramentas para se agir sobre a realidade. Passos que são de fundamental importância para a qualificação da educação básica nas escolas públicas.

Nessa perspectiva, o professor desempenha um papel fundamental, sendo efetivamente tanto orientador, como também o coordenador do processo de aprendizagem, e não mero transmissor de informações, que estão prontas e são apresentadas como verdades absolutas. (BRASIL, 2012, p.86)

Dessa maneira, o educador teria a possibilidade de desenvolver uma educação preocupada com o desenvolvimento da autonomia, possibilitando ao educando externar seus questionamentos e desenvolver suas percepções reflexivas diante da realidade e das diversas leituras sobre o mundo. Assim o/a educando/a teria abertura para aprender e refletir não devendo receber as informações prontas, mas sendo agente da sua própria aprendizagem, o que constitui uma educação formadora de criticidade e opiniões embasadas em pesquisa e investigação desenvolvidas pela própria criança. Nesse processo o educando se tornaria capaz de refletir sobre sua própria vida em diálogo com tempos e espaços diversos.

Sendo assim, para se construir um documento preocupado com a transformação social é preciso antes estar atento aos clamores da sociedade e estabelecer um diálogo profícuo com a mesma. Nesse sentido, pode-se afirmar que tem sido na busca por espaços de diálogo cada vez mais permanentes que os documentos mais recentes vêm trabalhando. No Distrito Federal há uma contracorrente ao pensamento hegemônico no currículo e se expressa através do documento “Currículo em Movimento”.

Sendo o currículo um instrumento de poder, para que esse tenha um caráter emancipador é preciso estar continuamente em diálogo com a realidade. Nesse sentido é necessária a reflexão contínua das práticas e saberes educativos, criando-se assim uma identidade curricular relacionada, antes de tudo, com a realidade escolar. Esse é o caminho pelo qual se estrutura o Currículo em Movimento no Distrito Federal.

Compreendendo ainda que o momento atual coloca em diálogo a importância do cidadão em contraponto às lógicas do consumismo e produtivismo defendidas pelo pensamento hegemônico neoliberal, cria-se aqui uma contradição. Desenvolve-se um pensamento da luta pelos direitos humanos individuais criando um distanciamento do cidadão para com o coletivo, mas, por outro lado, a partir daí, percebe-se de forma gritante a necessidade emergente de nos enxergarmos enquanto seres sociais e que ganham força através de ações de caráter coletivo.

Dessa forma, observamos uma preocupação para que não se perpetue no currículo, ideias contaminadas por um pensamento neoliberal, já que esse

cria e aprofunda as desigualdades sociais, a exploração de indivíduos e comunidades. É assim que o Currículo em Movimento busca criar o debate, por meio da expressão e diálogo sobre essas contradições presentes na atualidade. Quando passamos a perceber o caráter de controle que um currículo pode assumir também passamos a compreender que é preciso estar atento às ideias que esse apresenta e às ideias que estão por trás dele.

Essas, por vezes, se mostram de forma menos explícita, e por isso o Currículo em Movimento adquire um caráter inovador, pois pretende ser um currículo que está em transformação constantemente e, essas mudanças, devem ocorrer a partir de reflexão coletiva entre as instâncias governamentais e a comunidade escolar.

No documento em questão há muitos processos que vão além do sistema social e buscam ver a educação não só como um aparelho ideológico do Estado, mas como a possibilidade de transformação, de construção de uma identidade, de convivência com a diversidade. Porém a educação não se faz apenas de meras palavras registradas no papel, é necessário estar atento à lógica da produção econômica que por vezes permeia as relações dentro do espaço escolar.

Vemos as escolas como um espelho da sociedade, especialmente o currículo oculto das escolas. A “sociedade” precisa de trabalhadores dóceis; as escolas através de suas relações sociais e de seu currículo oculto, garantem de alguma forma a produção dessa docilidade. (APPLE, 1989, p. 83)

Dessa forma é necessário considerar que, embora haja uma busca para se desenvolver uma educação que garanta a interação com os espaços, segundo uma lógica da ação autônoma cidadã, é preciso compreender onde esta organização escolar esta inserida. Compreender que a lógica mercadológica a que esta escola está submetida, de alguma forma pode imprimir em seu cotidiano uma realidade inversa ao que propõe em documentos oficiais. Ou seja, é necessário, antes da implementação de um novo ideal de educação, que se desvelem as contradições presentes na realidade. É preciso trazer à luz a lógica mercadológica que se apresenta na sociedade e como essa dialoga com as condutas de reprodução desse sistema dentro das escolas.

A maioria das análises recentes do currículo pode ser agrupada em torno de uma teoria da correspondência. De forma esquemática, as teorias da correspondência afirmam que existem características específicas, traços de comportamento, habilidades e disposições que a economia exige de seus trabalhadores. Essas necessidades econômicas são tão poderosas a ponto de “determinar” o que ocorre em outros setores da sociedade, particularmente a escola. Assim ao observarmos nossas instituições educacionais veremos que as táticas que são ensinadas aos estudantes reproduzem de forma aproximada as disposições e os traços de personalidade que esses estudantes “necessitarão” posteriormente ao ingressar no mercado de trabalho. (APPLE, 1989, p. 83)

Há que se criar, para além dos documentos oficiais, uma visão clara dessa lógica reprodutiva das escolas. No caso do Currículo em Movimento, documentalmente este opta por desenvolver suas ideias segundo uma teoria crítica do currículo que prevê, entre outras coisas, um posicionamento questionador do pensamento dominante do conhecimento científico. Portanto, esse busca se posicionar contra a naturalização das desigualdades sociais; assume o caráter da não neutralidade do currículo e dos conhecimentos escolares; assume postura de uma “racionalidade emancipatória” (GDF, 2012, p. 10); considera as relações de poder envolvidas nos processos de construção curriculares e educativas; e abre espaços para diálogo sobre conceitos como poder, reprodução cultural e social, classe social, capitalismo, relações sociais de produtividade, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência.

Essa revisão implica desconstrução de concepções e práticas de educação pautadas numa racionalidade hegemônica, orientadas pela visão cartesiana que separa o que é inseparável, o homem, ao dualizar corpo-mente, razão-emoção, sujeito-objeto, subjetivo-objetivo, coletivo-individual, animal-pessoa, distinções que repercutem na forma como o conhecimento é também tratado na escola. Assumir uma concepção de educação integral no currículo da educação básica é reconhecer a possibilidade de superação dessas relações dicotomizantes e excludentes, e suas implicações para a consecução de um projeto educacional de qualidade social (BRASIL, 2013, p. 13-14).

Assim, para desenvolver essa perspectiva é preciso compreender o ser humano como um ser integral, portanto, se desenvolve um pensamento voltado para uma “organização do trabalho da escola como um todo”, ou seja, em um sentido integrador da educação. Logo, considerando a necessidade de se desenvolver uma educação integradora, que compreende a sala de aula “para

além do espaço convencional de quatro paredes” e busca desenvolver essas estratégias através da criticidade da vida cotidiana, problematizando a realidade do território escolar, proporcionando desenvolvimento de sujeitos históricos e uma educação transformadora da realidade pautada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico cultural. Essa pedagogia tem como um de seus teóricos SAVIANI (2011), que em sua abordagem apresenta a ideia de que é necessário compreender a educação como um fenômeno próprio da natureza humana. Assim sendo, a escola seria, para além de outras coisas, um espaço de apreensão de um conhecimento historicamente acumulado e nesse sentido a educação escolar deveria estar voltada a uma análise crítica do mesmo, compreendendo que todos somos sujeitos construídos pelos processos históricos e construtores do mesmo. Dessa maneira o currículo em questão se orienta por eixos que buscam ser mais reflexivos e menos normativos, trazendo as ideias de cidadania, diversidade (ressaltando as relações etno raciais, educação no campo, direitos humanos, educação de gênero e sexualidade), sustentabilidade humana; e as diversas aprendizagens.

Além disso, o documento também prevê colocar em prática os artigos 34 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases, que traz à tona o ‘aumento gradativo da jornada escolar’, em que, então, haveria um aumento da jornada dos educandos no espaço escolar com o intuito também de se desenvolver um trabalho mais integrado. Dessa forma podemos observar o interesse em se desenvolver no Distrito Federal a construção de uma educação que passe por uma constante reavaliação, através de processos que estimulem o debate e a reflexão da prática cotidiana, muito importante para o desenvolvimento de uma educação cada vez mais democrática e de qualidade. No entanto, passa-se a questionar se integralidade estaria necessariamente relacionada com qualidade da educação.

Quando falamos de educação em período integral pode-se pensar em diversos aspectos, mas um fica bastante evidente e corriqueiro nas discussões sobre a educação. Há muitos pais que necessitam do ambiente escolar, pois assim terão um tempo para desenvolver seus trabalhos. Dessa forma passa-se a desenvolver a ideia da importância do período integral para a manutenção dessas famílias. Isso, a primeira vista, faz bastante sentido, mas por outro lado,

a escola passa a ser uma instituição necessária para se manter a lógica de produção. O mercado necessita de mão de obra, assim sendo o trabalhador necessita de tempo para o trabalho, o trabalhador que tem família possui menos tempo e aí entra a escola para solucionar a questão.

Então, nesse sentido voltamos à discussão em que coloca a escola como reprodutora da lógica vigente do mercado, apresentando, por vezes, um caráter repressor, ou de manipulação das massas para a manutenção do *status quo*, podendo cair em contradição com a ideia de uma educação voltada à formação de cidadãos. Maior tempo na escola pode se caracterizar como menos tempo para as construções de relações com o espaço da cidade, impossibilitando assim criar espaços de encontros de grupos com interesses em comum. Esses encontros são de fundamental importância para a subversão dos padrões de vida impostos pela lógica do capital. Na perda de interação com os espaços fora da escola perde-se o vínculo cotidiano com o mesmo e nesse processo o sujeito deixa de perceber no ambiente em que transita a possibilidade de empoderamento de grupo. É preciso então, considerar que o ambiente escolar não é uma ilha distanciada da sociedade em que está inserida. Assim sendo, dificilmente haverá sucesso na implementação de novas políticas educacionais, se não houver a consideração de como o espaço escolar está em constante diálogo com as necessidades impostas pela lógica mercadológica, principalmente, mas não exclusivamente, nas escolas da periferia. Em pesquisa a respeito da implementação de uma educação integral no DF pode-se revelar a realidade que se apresenta na busca de implementação do *Programa Mais Educação*, que tem como um dos seus pontos a implementação da educação integral.

As situações encontradas nas escolas são diversas. Há algumas escolas que encontram dificuldades mais graves para ampliar o atendimento, por conta dos espaços disponíveis. Há outras nas quais por conta da falta de sensibilização ou convencimento em torno da educação integral, o tema ainda não foi pautado no cotidiano escolar, postergando a ampliação da jornada enquanto início do projeto, ainda que o conjunto arquitetônico, com alguns ajustes já pudesse dar concretude à educação integral. Há ainda aquelas que mesmo com os espaços físicos comprometidos quanto às possibilidades de ampliações e novas construções, fazem aproximações à educação integral, em um esforço de melhorar a qualidade de ensino ao tempo em que busca soluções para a institucionalização da oferta, e ampliação da oferta em

jornada ampliada. A relativização do uso dos espaços físicos é mais um componente que identifica e determina a dinâmica do *Programa*, nacionalmente. Mas uma controvérsia foi revelada, pois a orientação de realizar as atividades na maioria das vezes contando com espaços físicos externos, em espaços comunitários, está esgotando-se como alternativa. Cada vez mais a realidade se impõe e exige que aos poucos outras soluções sejam construídas. A infraestrutura escolar para a realização da educação integral não pode estar na dependência do sucesso das parcerias, pois se condicionadas a tal dinâmica, pode sofrer impactos na autonomia de seu projeto político-pedagógico. (VASCONCELOS, 2012, p.228)

Levando-se em conta a realidade tão diversa do Distrito Federal é preciso se reafirmar a ideia de que, para a implementação do Currículo em Movimento, considerando seus preceitos de cidadania e autonomia, é preciso que, juntamente com os profissionais de educação, haja um desvelamento da realidade que se apresenta. Dessa forma questiono-me que educação integral é essa que se busca? A questão do tempo integral no ambiente escolar é imprescindível para se desenvolver uma educação integradora? É bem verdade que um tempo mais longo para o desenvolvimento das atividades possibilitaria mais tempo para apresentação de diversos saberes e o aprimoramento desses juntamente com os educandos/as. Possibilitaria ainda que a educação não se desenvolvesse necessariamente dentro do espaço escolar, como é prevista em sua ideia original. Porém, não basta adicionar tempo, conteúdos disciplinas, se não houver uma reformulação do conceito e da estrutura escolar. Ou seja, é necessário antes se modificar a lógica de educação desenvolvida dentro da escola.

O tema da escola integral contempla várias abordagens que se configuram em formas de compreensão e experiências de escola de dia inteiro no Brasil. Cada uma dessas experiências reflete, em seu interior, concepções mais amplas sobre o mundo, o papel da educação na sociedade e a organização da escola. Discuti-las amplamente e criticamente é o compromisso que precisa ser assumido como parte dos processos formativos iniciais e continuados em educação, constantemente revitalizados pelas pesquisas realizadas nas universidades brasileiras. (VASCONCELOS, 2012, p.241)

Portanto, conclui-se que, apesar da busca por um currículo que se apresente como não estático, um problematizador das contradições que se estabelecem entre as relações de poder, presentes na sociedade, na política,

na economia e no ambiente escolar, a realidade das escolas no DF se apresenta em outro contexto. Mesmo sendo o documento pautado nas ideias de que os conteúdos populares devem ganhar maior respeito e espaço dentro do cotidiano escolar, pode-se observar por vezes em algumas escolas, a priorização do conteudismo. Além disso, quando se apresenta a ideia de educação integral, considerando as estruturas físicas das escolas e a falta de preparo de alguns profissionais da educação, observamos a impossibilidade de sua implementação sem que ocorra uma melhor estruturação do conceito.

2. ENSINO DE GEOGRAFIA E O SEU PAPEL NO DESENVOLVIMENTO PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA AUTÔNOMA

Para uma escola democrática é preciso pensar os documentos em uma lógica que considere a autonomia dos agentes da educação. Por meio de ações autônomas que buscam cada vez mais se desligar do desenvolvimento de uma educação neoliberal, pautada na competição, e na produção mercadológica, é possível chegar a uma educação emancipadora. Acreditando por educação emancipadora, pensar a realidade que nos rodeia voltando nosso olhar para uma constante transformação do cotidiano.

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto pela rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender, de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornados capazes de ir mais além de seus condicionantes. (FREIRE, 1996, pg. 25)

Nesse sentido, defendemos que o ensino de geografia nos anos iniciais da escolarização, que se propõe a pensar as diversas dinâmicas e racionalidades envolvidas dentro e fora do ambiente escolar, é, além de um conector curricular, uma lógica de pensamento que permite o desenvolvimento de uma ação cidadã.

Na atualidade, há uma preocupação bastante destacada nos documentos oficiais, quanto ao desenvolvimento pleno dessa ação cidadã, por isso se definem direitos de aprendizagens e há um trecho que ressalta a importância do estudo da geografia para esse fim:

Na geografia estudam-se os movimentos que as sociedades realizam no espaço, resultantes de um processo histórico cujas bases materiais dizem respeito às transformações do território. Nessa direção, a finalidade de conhecer os processos geográficos é contribuir para que estudantes desenvolvam a noção de pertencimento, para poderem atuar no espaço em que vivem, o que inclui, compreender outros espaços, em diferentes tempos (BRASIL, 2012, p.87)

Portanto, quando observamos uma determinada paisagem, podemos compreender as relações sociais que se desenvolvem nela, ou seja, podemos compreender o espaço e, quando o compreendemos, passamos a compreender a nós mesmos, a importância do nosso papel no ambiente em que estamos. Compreendemos ainda a conexão indissociável das sociedades com os diversos espaços físicos.

Assim, a Geografia, deixa de ser apenas uma disciplina no currículo escolar e torna-se uma forma de observação do mundo, uma lente que se utiliza para enxergar e desvelar diferentes realidades, para refletir sobre as diversas áreas do conhecimento e nos compreendermos enquanto seres que estão em constante diálogo com os espaços em que vivemos. Seres que se desenvolveram enquanto sociedade, também, por meio de disputas por esse espaço e da apropriação dos recursos naturais. Porém, a geografia nem sempre foi encarada como uma disciplina, ou um olhar para o desenvolvimento do senso crítico em um mundo com relações que se estabelecem de formas cada vez mais complexas. A geografia escolar já teve um caráter tradicionalista que se mostrou insuficiente para a compreensão da complexidade que permeia a vida cotidiana e a construção do espaço.

Por isso, é importante estar atento às diversas concepções de Geografia escolar, para desenvolver um trabalho que amplie a noção dessa disciplina, tomando cuidado para não oferecer um estudo de geografia que se limite aos estudos das paisagens, sem desvelar a complexidade das relações dos seres humanos com a mesma, já que a Geografia nos permite ir além, possibilitando a leitura, questionamento e reflexão do mundo a nossa volta e das relações sociais que se estabelecem com esse ambiente, do diálogo e das consequências da relação entre seres humanos e o meio natural. Logo, a partir da realidade em que vivem os educandos, educadores e comunidade local

passa-se a compreender o papel educativo dos diversos espaços. Quando estabelecemos uma relação com o espaço geográfico, interagindo com ele através de todos os nossos sentidos, podemos compreender as relações que se estabelecem entre os habitantes daquele espaço, sua história e a construção do sentido de pertencimento dos mesmos. Assim, podem ser considerados no âmbito da discussão sobre o ensino de geografia nos anos iniciais de escolarização, alguns aspectos descritos por Callai:

São três conceitos que, interligados, permitem estabelecer as bases que fundamentam o ensino e a aprendizagem da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental: a *escola*, por ser a instituição na qual a criança amplia suas relações com seus iguais; o *cotidiano*, por permitir que as novas aprendizagens sejam interligadas com a vivência que cada um traz, considerando, assim, o conhecimento que o aluno tem; o *lugar*, por ser o espaço que permite a cada um, saber de suas origens e construir sua identidade e pertencimento. (CALLAI, 2010, p. 26, 27)

Portanto, o ensino em Geografia de que falamos aqui é um ensino que consideraria novas práticas e metodologias, bem como o aprofundamento da reflexão com o olhar lançado para o cotidiano, para a cidade, para o lugar, acreditando que, como nos diz Cavalcanti (2001), é na cidade que as relações entre as pessoas ganham força. Assim, a vida cotidiana apresenta encontros que possibilitam a formação de grupos de interesses. Nesse processo de construção coletiva, os sujeitos participantes dela se identificam identificando entre si suas vivências.

Inúmeras são as pessoas nas cidades com vidas e posições parecidas, diante da lógica imposta pelo capital. Dessa forma, o estudo das cidades por meio da reflexão sobre as relações que se estabelecem nas mesmas, possibilita ao educando se formar por meio da sua relação com a realidade. Por vezes, são nesses encontros que as pessoas vão percebendo suas necessidades enquanto grupo e, nesse fortalecimento coletivo, vão criando estratégias para modificar as suas vidas, na busca de algo que promova mais justiça, criando, assim, possibilidades que se opõem à lógica do capital, desenvolvendo uma atitude emancipadora.

A cidade é o lugar dos conflitos permanentes e sempre renovados, lugar do silêncio e dos gritos, expressão da vida e da morte, da emergência dos desejos e das coações, onde o sujeito

se encontra porque se reconhece nas fachadas, nos tijolos ou, simplesmente porque se perde nas formas sempre tão fluídas e móveis. (CARLOS, 2007; p. 83)

Ou seja, na sua interação com o mundo que o circunda, o sujeito vai conhecendo a si mesmo. E mais do que isso, vai compreendendo a importância e o seu papel na sociedade, que ao seu lado, vai se desenvolvendo. Quando o sujeito “se reconhece nas fachadas, nos tijolos” ele percebe a sua conexão com esse espaço e passa a valorizá-lo. Esse passa a olhar e interagir com o mundo a sua volta com o cuidado e respeito que deseja para si mesmo. Assim sendo, quando as pessoas convivem cotidianamente em ambientes descuidados, através de uma análise crítica do espaço, elas podem compreender a importância que a sociedade atribui aos sujeitos que nele convivem. Essa compreensão, que se constrói através das relações entre sujeitos e sujeitos, sujeitos e objetos, possibilita a construção da noção de cidadania. Pois o sujeito que se compreende como parte desse todo, tem mais condições de compreender que é possível, e por vezes necessário, mudar a lógica das construções sociais e espaciais.

Assim, o estudo da cidade, e do lugar, traz a possibilidade dos sujeitos que ocupam a cidade, de questionar uma racionalidade imposta pelo capital que regula as formas de ser e estar na sociedade. Através dessa lógica de pensamento, as pessoas passam a ter a possibilidade de estabelecer relações, fortalecendo as ações no coletivo, reivindicando direitos que já deveriam estar assegurados.

A geografia tem muito a contribuir na formação dos alunos, ao fornecer um conjunto de saberes que lhes serve de instrumental teórico de interpretação do mundo para melhor apreendê-lo e nele atuar. Por tratar do espaço geográfico presente, estudando os processos pretéritos que o constituíram, e possibilitando refletir sobre seu futuro, ela deveria atender às diversas inquietações dos estudantes quando deparam com os mais diversos objetos e ações que se materializam no território ou nele transitam. (BRASIL, 2006, p. 30)

É pensando nessa lógica que a educação ganha um papel importantíssimo, desde que seja uma educação que esteja comprometida com a crítica, reflexão, análise e desenvolvimento de ações autônomas para o coletivo. A educação deve estar voltada para o desenvolvimento autônomo,

pois “para que possa refletir, participar e assumir responsabilidades, o aluno necessita estar inserido em um processo educativo que valorize tais ações” (BRASIL, 2001, p. 61). Porém, é preciso compreender autonomia como uma ação libertária que nos permite agir do nosso próprio jeito, mas com a consciência de que a liberdade que vem com esse processo também está imbuída de consequências e responsabilidades. Ou seja, buscar o desenvolvimento da autonomia vai além de construir uma educação que permita ao educando se desenvolver individualmente, a autonomia nesse contexto prevê um distanciamento da lógica do individualismo. Assim sendo, o desenvolvimento da autonomia está intimamente ligado à compreensão de que somos seres coletivizados.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é proporcionar as condições em que o educando em suas relações uns com os outros e todos com o professor, ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*. (FREIRE, 1996, p.41)

Ou seja, para reconhecermos a importância do nosso papel social é necessário compreendermos as conexões que se estabelecem entre os diversos espaços e os diversos sujeitos. Compreendendo que para ser livre e autônoma é preciso compreender os limites que se impõem nas relações com as pessoas e o meio em que vivo. A liberdade que vem junta à valorização da ação autônoma surge impregnada de responsabilidade social.

Dessa forma enxerga-se a geografia como uma ferramenta para desvelamento da vida em sociedade. Assim sendo, a escola, que é local de construções de relações sociais, passa também a ser ambiente educativo para compreensão da vida em sociedade. Portanto, a geografia de que falamos, é uma geografia que se desenvolve lançando mão de metodologias de ensino que possibilitem esse tipo de ação reflexiva. A reflexão da importância do outro para a construção da minha própria autonomia. Dessa forma é necessário o desenvolvimento de metodologias de ensino que vão além de aprendizagens

descontextualizadas, que se apresentem de uma forma significativa, trazendo a realidade do/a educando/a para a sala de aula, em um processo de construção coletiva e de incentivo ao debate e à reflexão. “Em síntese, não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas sim o ensino que deve potencializar a aprendizagem” (BRASIL, 2001, p.39).

Observando aqui a forte influência das teorias socioculturais da aprendizagem, em que Vygotsky aparece como principal teórico, trazendo a ideia de que os indivíduos são formados pela cultura e se tornam sujeitos formadores da mesma. Além disso, a teoria vem apresentar a potencialidade da criança para a aprendizagem em relação ao meio em que vive. Portanto, se optarmos por seguir essa lógica de pensamento, poderemos dizer que para que isso ocorra é necessário que dialoguemos com a realidade. Pois é na vida cotidiana que se apresentam as contradições de um mundo sujeito a dinâmicas impostas pela lógica do capital. Portanto, o estudo do lugar, para além de outras coisas, entra como ponto para o desenvolvimento de uma educação preocupada em trabalhar noções de cidadania.

Estudar a realidade circundante é buscar o entendimento do que está acontecendo, seja no lugar, seja no mundo. Esse entendimento gera, necessariamente, um processo de aprendizagem com significado. Quer dizer, não é a escola simplesmente cumprindo conteúdos curriculares, mas desenvolvendo atividades que tornem o sujeito capaz de conhecer para mudar. E, principalmente, encontrar os caminhos para mudar. Estamos vivendo num mundo que precisa ser conhecido e compreendido, não pelo lugar em si, mas pelo conjunto no qual ele se contextualiza. (CALLAI, 2010, p. 35)

Assim, é preciso lançar mão de metodologias de ensino diferenciadas, que despertem o interesse e, ao mesmo tempo, criem um diálogo entre educação, os conteúdos desenvolvidos no espaço escolar, o cotidiano das crianças e a comunidade escolar. Acreditando que o ensino de geografia pode nos mostrar novas metodologias, formas de avaliação e uma abertura para que o educador exerça com autonomia o seu papel e consequentemente proporcione um aprendizado com autonomia. Acredito que é nesse processo de fortalecimento das ações reflexivas e emancipadoras que a Geografia entra como um grande trunfo para o distanciamento de uma cultura da performatividade.

A geografia teria um papel importante nos anos iniciais da escolarização, pois quando o educando aprende a ler o mundo é possível construir ferramentas para ler a história de cada comunidade e transformá-la.

por que não fazer a alfabetização pela leitura do lugar para compreender mais e melhor o próprio mundo? Além do prazer de saber ler a palavra e saber escrevê-la, pode-se acrescentar o prazeroso desafio de compreender o significado social da palavra. (CALLAI 2008, p. 32)

Essa é uma construção que vai além da reprodução curricular, é necessário estar em constante reflexão sobre a realidade e sobre a lógica que permeia a nossa conduta diária.

3. PENSANDO UMA EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA CIDADÃ EM DIÁLOGO COMA REALIDADE ESCOLAR.

A metodologia proposta para o presente trabalho é a observação participante, trata-se de uma pesquisa qualitativa que privilegia a análise das ações individuais, sociais e grupais, investigando essas relações na escola pesquisada. Nesse processo, insere-se em determinado espaço, lançando mão de uma metodologia reflexiva de investigação crítica, na busca de focalizar e iluminar as questões da realidade estudada.

Para se desenvolver uma pesquisa por meio da observação participante é preciso que o pesquisador esteja inteirado e vivencie pessoalmente as situações que está analisando para melhor entendê-las. Assim, na observação participante o pesquisador se aproxima do universo estudado a fim de compreender seus símbolos, linguagens, cultura e costumes, já que a partir dessa é possível desenvolver uma visão ampla e profunda sobre as situações que ocorrem em determinada comunidade.

Uma atitude de observador científico consiste em assumir o ponto de vista do grupo pesquisado com respeito, empatia e a maior inserção possível. Significa abertura para o grupo, sensibilidade para sua lógica e sua cultura, lembrando-se de que interação social faz parte da condição e da situação de pesquisa. (GHENDIN; FRANCO, 2008, p.195).

A observação participante é um processo educativo que possibilita ao pesquisador ter uma relação mais aproximada com os dados coletados e, essa aproximação com o contexto pesquisado traz a possibilidade de compreender as situações de forma mais clara. Assim, o pesquisador tem a possibilidade de desenvolver propostas para os problemas encontrados com uma visão mais ampliada da situação.

Pode-se afirmar que a pesquisa se inicia antes mesmo do início das observações em sala de aula. É necessário que o pesquisador esteja atento ao aprofundamento dos estudos teóricos, pois esse será base para o levantamento das questões mais pertinentes e um envolvimento questionador da realidade da qual está participando. Assim, para o desenvolvimento e início da coleta de

dados, foram necessárias algumas etapas, tais como: estudos sobre o ensino de geografia nas escolas, estudo dos documentos oficiais que pautam essa educação, coleta de informações sobre a situação vivenciada pelos integrantes da escola através de conversas e observações, observações em sala de aula, culminando em entrevista com uma das educadoras observadas e aplicação de atividade com a turma em que ela ministra aula.

3.1 O CONTEXTO ESCOLAR

Atualmente a escola se localiza na 907 sul (na área central de Brasília), porém originalmente esta escola abarcava alunos de uma mesma região periférica de Brasília, a Estrutural. Essa mudança fez-se necessária, pois na antiga localidade havia riscos de explosão pelo vazamento de gás metano, por causa do antigo lixão, portanto todos os dias as crianças são levadas até a 907 sul por um ônibus disponibilizado pelo governo do Distrito Federal. Historicamente a Escola Classe 01 da vila Estrutural passa por inúmeras lutas, desde a abertura de suas portas há 10 anos (2004).

No início a escola tinha uma estrutura de madeirite e apresentava instalações precárias de saneamento básico. Em determinado momento da sua história foi construída um espaço escolar feito de alvenaria que, a princípio, abrigaria a EC 01 da Vila Estrutural, mas quando ela foi inaugurada a nomearam como CEF 01, assim o espaço foi cedido à outra escola. Nessa época foi construída outra escola também com uma estrutura diferenciada, de alvenaria. Este espaço seria cedido à comunidade escolar em questão, mas isso não aconteceu. Este segundo espaço foi nomeado CEF 02 da Estrutural. Até que o governo do Distrito Federal construiu uma terceira escola, mas essa seria provisória. Sem explicações porque a escola seria provisória a EC 01 da Vila Estrutural foi realocada nesse terceiro espaço escolar.

Em 2012, um dia durante o funcionamento normal da escola uma educadora desmaiou dentro de sala de aula. Sentiram um cheiro muito forte de gás de cozinha. Por causa dessa situação descobriram que a escola tinha 100% de risco de explosão, por causa de gás metano. Além do risco de explosão, algumas salas de aula possuíam apenas 8% de oxigênio.

A escola foi desocupada de um dia para o outro, com 100% de risco de explosão. Essa escola foi dividida para três espaços diferentes. Os alunos tiveram que se adaptar ao transporte escolar de um dia para o outro, o resultado disso, pedagogicamente falando, foi o aumento da taxa de repetentes, apresentação de um processo de alfabetização fragilizado, e desgaste intenso das educadoras. Mudança de horário, mudança de rotina, transporte escolar, lugares novos e estranhos para se adaptar, além de serem espaços que não cabiam toda a escola e não eram adaptados às crianças da faixa etária. Alguns pais que conseguiram, mudaram seus filhos de escola, assim sendo, o contingente de alunos na escola diminuiu. Logo, em 2013, nos coubemos em duas escolas, 315 sul e EAPE. Especificamente sobre a EAPE, onde está funcionando a escola atualmente, era a antiga escola normal de Brasília, ainda podemos perceber alguns vestígios de um espaço destinado a crianças, mas pouco sobrou.

Observamos que existe uma quadra na estrada principal da escola e restos de antigos parquinhos. A escola também possui uma área verde onde as crianças brincam no intervalo, mas os espaços destinados às crianças são limitados. Por ser um prédio tombado, algumas turmas chegam a ficar sem intervalo, pois as educadoras têm receio que o prédio seja danificado, e o conserto de qualquer objeto é dificultado pela burocracia que os protege.

No ano passado em 2013, engenheiros de São Paulo, que a essa altura já haviam feitos todos os estudos, apresentaram um laudo dizendo que embaixo de toda a Estrutural tem 50 cm de lixo, mas que embaixo da escola tem 16 metros. Então assim, ao invés de retirar o lixo para construir a escola eles prensaram o lixo. Conforme este foi se deteriorando, o gás foi gerado.

E agora, para 2014, a EC 01 da Vila Estrutural se reúne inteiramente na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE). A direção da escola considera que por um lado isso colabora para o melhor desenvolvimento das atividades, porque assim fica toda a escola em um lugar só, porém o número de alunos no espaço da EAPE dobrou, sendo que esse não tem condições estruturais para isso. É possível observar muitas dificuldades, começando pelo fato de ser um espaço aberto, é um lugar muito amplo, cheio de goteiras, infiltrações, mofo, as instalações elétricas com

problemas, é um espaço de circulação pública, o tempo todo tem gente circulando por toda parte onde funciona. Além da escola, funciona nesse espaço a própria direção da EAPE, cursos oferecidos pela EAPE, a regional do plano piloto e outros setores que são desconhecidos pela direção da escola. Existe também no espaço uma lanchonete aberta ao público, e os portões estão espalhados em três direções do prédio, o que segundo a direção da escola dificulta muito o controle da circulação dos alunos.

Além de problemas estruturais a escola está às voltas com questões culturais, relatada pela diretora como uma cultura de reprodução da violência que as crianças dessa comunidade experimentam e vivenciam todos os dias onde moram. Existem na escola, crianças em situação de abandono, algumas usuárias de drogas, como a maconha, e outras líderes de gangues, fazendo com que as educadoras lidem constantemente com a presença de crianças portando armas de fogo. A questão da indisciplina na escola é ressaltada pela direção da escola e colocada como ponto de discussão entre as educadoras para se desenvolver projetos de fortalecimento da cultura da paz no ambiente escolar. Esse foi um dos pontos chave desenvolvido nas discussões que aconteceram sobre a produção do PPP.

Outras questões atrapalham o desenvolvimento das atividades cotidianas escolares. Teoricamente o quadro administrativo da escola deveria ser composto por diretor, vice, e pelo número de alunos eles teriam direito a um supervisor pedagógico e um supervisor administrativo, além da equipe da secretaria, os coordenadores e professores. Porém, no quadro de profissionais não há supervisores, não tem coordenadores e faltam professores em sala de aula. Por causa dessa situação, mesmo que tenham acontecido discussões necessárias para a produção do PPP, este ainda não foi redigido, pois não há contingente humano suficiente para que essa função se desenvolva.

A direção coloca que a questão do PPP não tem afetado muito o processo pedagógico, pois as discussões já foram feitas. Toda quarta-feira as educadoras se reúnem em uma coordenação coletiva, então as discussões são levantadas, os projetos desenvolvidos em sala são avaliados nesse momento. Porém, diante da correria e falta de suporte que a secretaria de educação tem oferecido com relação ao quadro de profissionais, a diretora e as educadoras

não tiveram tempo de redigir o PPP. A questão central do PPP é tentar implementar a cultura da paz. A forma que as educadoras encontraram de implementar essa filosofia foi valorizando o que cada um traz, desenvolvendo atividades que possibilitem reerguer a autoestima das crianças. As educadoras procuram valorizar as diferentes culturas, trazendo questões sobre as populações indígenas, procurando valorizar a cultura afro, e valorizando atividades em que as crianças demonstram uma grande habilidade, além de trazer para dentro da escola as questões que perpassam pelo assunto da miscigenação da população brasileira. A diretora relata que este ano trouxeram tribos indígenas para a escola, no intuito de apresentar a cultura indígena e proporcionar às crianças a visão da importância dessas comunidades para a construção da sociedade brasileira. Também foi relatado, por uma das educadoras da escola, que buscam valorizar as atividades artísticas, acreditando que isso poderá colaborar para o crescimento da autoestima das crianças.

Outro ponto bastante importante para essa comunidade escolar é a questão da alfabetização. Diante de todo processo de mudança de ambiente foi percebido pelas educadoras que isso trouxe muitos prejuízos para os alunos, chegando a ter um índice de 50% de reprovação. Como diagnóstico sobre a situação, os educadores compreendem que a questão do vínculo do aluno com o professor no processo de alfabetização é muito importante, e assim sendo, a mudança como um todo, trouxe para esses alunos a necessidade de se adaptar a um horário novo, ao transporte escolar, a um ambiente novo, repleto de pessoas desconhecidas, e o processo de alfabetização ficou prejudicado nesse contexto. O aluno que estava sendo alfabetizado em 2012 (quando a escola foi deslocada) que fazia parte das turmas de 1º ano, hoje apresenta um déficit no seu processo de alfabetização.

Além da questão do espaço, houve durante todo o ano de 2013 uma rotatividade de educadoras que acabou prejudicando a questão do vínculo das crianças com as educadoras, o que resultou em um prejuízo nas questões de alfabetização, assim como nas outras áreas do conhecimento. A diretora ainda coloca que o descaso do governo com relação à situação do espaço da escola fez com que muitos dos professores apresentassem desmotivação. Nesse

contexto apresentamos a escola pesquisada agora a fim de propor o início de uma reflexão sobre os diversos efeitos que essa mudança de lugar proporcionou à comunidade em questão.

3.2 ANÁLISE SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR E AS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM NESSE AMBIENTE

As observações sobre o ambiente da escola se iniciaram antes mesmo de entrar em sala de aula. Já nesse momento foi possível perceber que as relações entre os funcionários, a direção da escola, educadoras e crianças era de certa tensão.

De início, e depois de resolver as questões burocráticas para a realização da pesquisa, cheguei à escola. Já nesse primeiro momento de observação pude me deparar com uma situação fora de sala de aula. Um menino, aluno da escola, havia sido pego portando uma arma no ônibus escolar. Não pude ter certeza sobre qual era o tipo de arma, mas essa situação se apresentou de maneira tensa entre a coordenadora e a criança em questão. O menino tentou se explicar, mas foi interrompido pela coordenadora que conduziu a discussão apresentando seus argumentos.

Essa situação me proporcionou um momento de questionamento com relação à conduta da escola. Primeiramente me perguntei se já tinha material suficiente de conhecimento sobre o ambiente e a situação da escola. Conclui que era muito cedo para avaliar. Dessa forma fiquei atenta à maneira como a situação foi se desenvolvendo apenas como dado. Porém foram surgindo nesse processo algumas perguntas. Qual tem sido a ação construída pela escola e seus participantes nas questões relacionadas à situação de vulnerabilidade? Como coletar dados a respeito de questões delicadas do cotidiano da escola e o que propor para se pensar e fazer uma análise sobre as mesmas? Esse educando é uma exceção, ou questões como essa fazem parte do cotidiano da escola? Essas crianças tem um espaço garantido de fala que proporciona a elas expressar suas angústias, vivenciadas com relação a seu cotidiano dentro e fora da escola? As crianças dessa escola em questão se reconhecem no espaço escolar, e assim sendo têm a possibilidade de se desenvolverem enquanto cidadãos? Para construir um pensamento com relação à cidadania e

ao cidadão, Damiani desenvolve uma discussão e nos apresenta a ideia do que se nomeia “infracidadão”.

O cidadão se definiria como tal, quando vivesse a condição de seu espaço enquanto espaço social, reconhecendo sua produção e se reconhecendo nela. É infracidadão aquele que não se reconhece em sua obra e vivência, de forma totalmente alienada, suas relações humanas, sendo seu espaço vivido reduzido ao espaço geográfico. Essa restrição da vivência não atinge somente os pobres, embora os alcance preferencialmente. Os termos da produção do espaço envolvem a redefinição das qualidades dos espaços produzidos. Prevalecem os espaços redutores, que já não são espaços de vida, mas espaços ressecados, de relações sociais e afetivas reduzidas. (DAMIANI, 1999 p. 52)

Pode-se assim através dessa análise observar a situação como evento isolado, mas que nos dá a informação de que nesse momento o menino estava por desenvolver com o espaço escolar uma relação que limita sua possibilidade de ação cidadã. Compreendendo que para se chegar a uma construção da cidadania é necessário que se proporcione tempo e atividades voltadas a uma maior abertura para o diálogo, onde se construirão relações mais aproximadas. Sendo assim faz-se necessário um trabalho constante em que haja abertura para a escuta dessas crianças onde possam apresentar o seu ponto de vista com relação a diversas situações vividas no cotidiano da escola. Não limitando o espaço escolar a um ambiente de conflito, em que não seja garantido seu espaço de fala e de expressão de si mesmo e da sua realidade.

Através da situação descrita, apresentou-se uma primeira impressão a respeito da realidade escolar, porém considerando o caráter da pesquisa de observação participante fui me ambientando e, aos poucos, criando espaços de diálogo com a escola. Compreendendo que enquanto pesquisadora era necessário que essa observação se desenvolvesse sem pré julgamentos, ou preconceitos. Dessa forma, nesse primeiro momento, ficaram apenas os questionamentos. Posterior a esse evento, outras questões foram surgindo e trazendo dados para análise.

Na primeira turma que observei, ao iniciar as atividades, percebi que a educadora sentiu a necessidade de modificar o seu planejamento para adaptação ao conteúdo que havia especificado como objeto do meu estudo, o ensino de geografia no ensino fundamental. Portanto ela iniciou uma atividade

que aparentemente as crianças não demonstravam familiaridade com a atividade, pois apresentaram muitas dúvidas em relação a como a atividade seria realizada, perguntando inúmeras vezes “como faz isso Tia?”, ou dizendo, “eu não consigo fazer isso não”.

A atividade consistia na produção do mapa da região administrativa em que vivem as crianças dessa escola, a Estrutural, mais especificamente o caminho que elas percorrem até suas casas. Para auxiliar nessa produção a educadora fez um momento de relaxamento pedindo que todo mundo fechasse os olhos e imaginasse esse percurso. Algumas crianças, mesmo após esse momento se apresentaram muito inseguras, principalmente com a representação gráfica dessa imagem que elas têm em mente. Ou seja, percebi que para elas aquela linguagem cartográfica era algo novo. Existe certa dificuldade com relação à expressão das imagens tridimensionais em uma representação bidimensional. Apesar da tentativa da educadora de trazer para a sala de aula uma atividade que relacionasse o ambiente da residência com uma atividade escolar, a atividade acontecia sem uma finalidade clara. Não houve discussão do porquê a realização daquela atividade nem levantamento de questões a respeito do lugar em que vivem as crianças. A produção do mapa se desenvolveu de forma desconexa, não apresentando um aproveitamento do momento para se levantar questões a respeito das relações sociais que se estabeleciam no ambiente, nem a abertura de um espaço de diálogo e incentivo a pensar sobre o lugar de maneira crítica. Dessa forma as crianças estavam sendo “treinadas” a reproduzir uma representação cartográfica da região administrativa na qual vivem. Mesmo compreendendo a necessidade de estabelecer relações mais profundas entre a produção artística e a realidade, essa foi uma atividade que possibilitou o distanciamento de uma educação bancária. Mesmo assim é preciso ressaltar o papel democrático da educação e sendo assim “*o educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão*” (FREIRE, 1996, p.26).

Considerando as observações, questiono-me sobre a necessidade de proporcionar às crianças um ambiente em que se apresentem desafios criativos, trazendo para o momento da atividade os questionamentos da vida

cotidiana e da não aceitação das imposições, sejam elas dentro ou fora de sala. Nesse sentido seria importante para se desenvolver as atividades dentro de sala de aula um questionamento profundo sobre a finalidade de cada uma das atividades. É necessário se perguntar quais os objetivos ao qual a atividade estaria servindo e quais os efeitos esperados em termos de construção de conhecimento estariam sendo buscadas.

Além disso, podemos perceber nas relações entre educadoras e educandos a expressão de alguns padrões predeterminados pelas estruturas escolares. Observamos as educadoras reproduzirem em suas falas, e condutas, a exigência que lhes é feita sobre a necessidade de manter certa “ordem”. Ordem essa que está implícita na estrutura física da escola, bem como nas exigências que se faz à conduta de um “bom” educador. Dessa forma as professoras passam a se utilizar de premiações a fim de incentivar as crianças a estudarem e se comportarem bem em sala. Porém essas são limitadas às áreas do conhecimento que são valorizadas nas avaliações de larga escala. Só existem premiações para as áreas do conhecimento em português e matemática. Estabelecendo-se uma relação meritocrática com o ensino. Não tão distante da lógica das premiações, podemos observar a utilização da lógica da punição. Essa punição por sua vez não acontece de forma clara, mas se desenvolve de forma implícita. Há na fala a negatização das ações das crianças. Pode-se perceber que, aquelas crianças que não obtêm os resultados esperados nos processos avaliativos, sejam eles quais forem, são avaliados como incapazes, apresentando-se assim um caráter excludente dos métodos avaliativos.

Há, em algumas situações, apresentação de nomeações de crianças com certas dificuldades de aprendizagem, a exposição de notas, bem como o julgamento com relação a formas corretas de conduta e aprendizagem. Em casos específicos, mas não recorrentes, pode-se perceber certo desinteresse pelas histórias particulares de cada criança, entrando em avaliações da conduta sem conhecimento muito aprofundado do caso. Para problematizar as situações que foram descritas pode-se destacar a fala de Paulo Freire.

o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que

ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentais éticos de nossa existência. É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto, tanto quanto o professor licenciado, rompe com a radicalidade do ser humano – a de sua inconclusão assumida em que enraíza a eticidade. (FREIRE, 1996, p.59 e 60)

Algumas dessas condutas contrariam as ideias de Freire, e nos apresentam a necessidade de uma análise mais aprofundada para compreender os porquês de se apresentarem no ambiente escolar. Isso nos faz remeter a análises dos documentos curriculares oficiais que trazem em suas ideias inúmeros pontos que dialogam com as ideias de Paulo Freire. Dessa forma, podemos perceber que há pouco diálogo entre a realidade e o documento curricular do DF, bem como há pouco diálogo entre a realidade e os estudos para uma educação que busca construir junto aos educandos e agentes da educação, ações autônomas e cidadãs.

Além disso, são inúmeras as condutas em sala de aula que se desenvolvem segundo uma lógica ‘bancária’ de educação. Situações como a cópia de textos, leituras em coro, o impedimento de movimentação em sala de aula e a troca de informações e conversas entre as crianças e entre as crianças e a educadora, mantendo-se em sala um absoluto silêncio. Além de que em algumas turmas, buscando se manter a ordem, as educadoras optam por manter cada criança em carteiras pré determinadas, para evitar que haja muita bagunça em sala e permitindo que as educadoras reconheçam os ausentes e presentes.

Quando observamos a realidade da escola, percebe-se uma conduta restritiva sobre os educandos enquanto sujeitos e construtores da sua própria história. No momento em que as educadoras ressaltam as dificuldades do grupo, bem como as impedem de transitar pelos espaços da escola, elas acabam, sem tomar consciência, reproduzindo, e perpetuando, de forma implícita, uma ideia de controle. Esta ideia de que o controle é necessário para que se desenvolva a aprendizagem ignora a compreensão de que somos todos

seres em construção e necessitamos das interações, de reconhecimento prestigiado, ocupar espaços para criar relações com os mesmos, transgredir regras para conhecer os limites da vida em sociedade, expressar as verdades internas, entre outras coisas. Isto possibilitará a construção da noção de identidade que será de fundamental importância para reconhecer as alternativas de interação do sujeito com o mundo a sua volta. Isso tudo possibilita o reconhecimento de uma identidade social distanciada de preconceitos. Portanto

O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 1996, p.60, 61)

Seguindo essa linha de raciocínio é de suma importância para a construção do sujeito cidadão que esse encontre possibilidade em seu cotidiano de expressar a sua individualidade, contudo é necessário ter cuidado para que isso não signifique desenvolver uma educação para o individualismo. Autonomia e identidade são conceitos importantes para ter segurança para enfrentar as dificuldades que se apresentam na realidade, porém essas só fazem sentido quando, no encontro com as diferenças, possibilitem o crescimento do grupo. Ou seja: para que se construam ideias e ações que promovam a transformação do cotidiano é necessário o reconhecimento das igualdades, mas sobretudo das diferenças.

Uma coisa é a conquista de uma personalidade forte, capaz de romper com os preconceitos. Outra coisa é adquirir os instrumentos de realização eficaz dessa liberdade. Sozinhos somos livres, mas não podemos exercitar a nossa liberdade. Como grupo, encontramos os meios de multiplicar as forças individuais, mediante a organização. É assim que nosso campo de luta se alarga e que um maior número de pessoas avizinhada de consciência possível, rompendo as amarras da alienação. (SANTOS, 2007, p.103)

Um grupo jamais será totalmente homogêneo, mas quando reconhecido em sua heterogeneidade, e compreendida a importância de cada sujeito diante do grupo é possível criar uma rede de interações, onde cada um, desenvolvendo o seu papel, possa construir uma ação crítica da realidade, promovendo assim uma transformação. É então na valorização da autonomia e da diversidade dos sujeitos que se constroem ações cidadãs.

Assim sendo, é possível reconhecer que as crianças, quase que intuitivamente buscam a estratégia de burlar as regras impostas no ambiente escolar, para nesse processo se constituírem enquanto grupo. Ainda que, sendo um grupo enfraquecido pelo sistema que as coordena, enquanto seres humanos que são, constroem relações para que de uma maneira própria possam se fortalecer. Algumas vezes as crianças se unem através de ações violentas, outras vezes, quando a educadora se retira da sala, buscam transgredir a regra de ficar em silêncio e sentado. O ser humano é transgressor, aprendemos a conviver em sociedade e necessitamos de algumas regras para não invadir ou desrespeitar os outros sujeitos, mas mesmo diante de regras extremamente limitadoras construímos estratégias que possibilitam uma maior flexibilização dessas. Dessa maneira, pode-se observar, em diversas situações, as crianças abrindo um pequeno espaço de flexibilização construindo laços que os fortalecerão.

Além disso, há relatos de condutas violentas entre as crianças da escola, algumas seriam líderes de gangues ou usuárias de drogas como a maconha. Todos esses são processos que identifico como uma busca por valorização diante de um grupo. São crianças que enquanto seres humanos necessitam das interações para se fortalecer e sendo assim criam esses laços de forma muito particular. A questão que fica dessas situações vai além dos julgamentos a respeito da realidade do bairro em que vivem. É perceptível, quando observa-se as turmas, que pouco se pergunta a respeito das visões de mundo que essas crianças possuem. Quase não há espaços garantidos de fala e troca de conhecimentos entre os alunos, e entre alunos e as educadoras. As crianças passam, assim, a se tornar receptáculos de informações. Portanto, a violência pode vir a se apresentar como uma forma de resposta à repressão vivenciada. Uma situação que foi esclarecedora nesse sentido, foi no momento de

aplicação da atividade de coleta de dados. Depois de apresentar a atividade e esclarecer que não era uma atividade avaliativa eu me disponibilizei para ajudar a responder, caso eles tivessem dificuldades. Imaginei, a princípio, que as dificuldades se restringiriam à leitura e interpretação, mas o que muito me admirou é que nas perguntas a respeito do se elas “gostavam ou não gostavam” na escola, foi onde elas apresentaram mais dificuldades. A maioria delas quando deparadas com esse questionamento, vinha me perguntar qual seria a resposta certa. Dessa maneira fica aparente que dificilmente são perguntadas a respeito do que as incomoda, ou do que as faz bem.

E assim sendo, dificilmente as crianças têm espaço dentro de sala de aula para trabalhar as questões relacionadas com seu cotidiano. A realidade que vivenciam no seu bairro é dada como mais do que conhecida e assim as educadoras vão desenvolvendo suas atividades baseadas em uma ideia preconcebida. Busquei em cada uma das turmas me aproximar das educadoras para compreender melhor a visão que essas tinham a respeito das experiências das crianças no bairro da Estrutural. A maioria delas, a princípio, parecia estar um pouco resistente à minha presença.

Com uma delas, quando começamos a conversar, e ela me falou sobre a turma, me dizendo que eram crianças muito tranquilas e que normalmente não apresentavam dificuldades muito profundas. Perguntei um pouco sobre o que ela achava da importância de se trazer assuntos relacionados com o cotidiano das crianças e ela me disse que as crianças costumam falar muito sobre o ambiente que elas vivem, trazendo histórias pesadas de violência, que ela costuma abrir espaço para que eles falem, mas não falou muito de suas intervenções. Nas outras turmas, pode-se observar maneiras diferentes de lidar com as situações da realidade das crianças, mas em nenhuma delas foi possível observar uma dinâmica onde houvesse atividades cotidianas voltadas para fala, e discussões sobre as relações com os espaços dentro e fora da sala de aula.

Em outra turma observei que nas paredes da sala havia desenhos e cartazes antidrogas, a educadora observou o meu olhar e me explicou que aquilo era o produto final de um projeto construído com as famílias daquela turma. E acrescentou que esse fora um dos poucos momentos que observou a

participação mais efetiva dos pais no cotidiano da escola. Ela também fala do projeto, como uma forma de trazer para a sala de aula, algo que se relacione com a realidade das crianças, mas fica implícito que não há muito diálogo com as outras turmas nesse sentido.

A professora relata diversos episódios de violência que as crianças vivenciam em seu local de origem. Quando perguntadas, algumas dizem que não trabalham esse tipo de questão em sala, outras dizem que param um momento para conversar individualmente com a criança, mas não foi relatada alguma ação para o coletivo. É perceptível que o conhecimento que as educadoras possuem do bairro se restringe a questões relacionadas a situações de violência e degradação ambiental, e que diante disso não há expressão de uma busca por aprofundar o conhecimento a respeito do espaço em que habitam as crianças, impossibilitando assim uma maior compreensão do lugar.

As referências espaciais são referências de identidade social, do grau de socialização do indivíduo, da cultura adquirida por gerações, do imaginário social. Sua alienação é crucialmente comprometedora. A imaginação viva exige referências espaciais. (DAMIANI, 1999, p.53)

Assim sendo, o distanciamento que se cria entre a escola e o lugar de origem das crianças deixa de ser apenas físico. Isso pode ser um fator muito prejudicial para o desenvolvimento dessas crianças como cidadãos, pois deixa-se de possibilitar, através dos conhecimentos desse espaço, a noção de pertencimento.

Refletir sobre *escola, cotidiano e lugar*, nos reporta a pensar no mundo da vida e na criança inserida nele e a escola passa a dar as ferramentas para que ela o interprete. Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca pela sobrevivência e pela satisfação de suas necessidades, poderia ser o ponto de partida para se definir a presença da geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. (CALLAI, 2008, p. 31)

Dessa forma a geografia vem contribuir para a formação do sujeito de forma mais ampliada. Permitindo-se compreender em que posição é colocado diante do mundo em que interage. Este é um ponto crucial, pois é a partir dessa visão da sua própria vida que o educando poderá ser capaz de compreender as contradições que existem, e que permeiam o seu cotidiano, onde se

estabelecem as relações desafiantes; e nesse processo buscar uma nova forma de interagir com os espaços da cidade. A partir do momento em que o educando é capaz de ocupar esses espaços da cidade e tendo consciência da importância das relações que se estabelecem nele, é capaz de modificá-lo, de constituir grupos de atuação na sociedade. Cria-se assim um modelo de participação das comunidades locais nas questões relacionadas com a vida diária, um movimento de luta política pelo direito à cidade. Nesse sentido, é necessário que os espaços educativos estejam preocupados com a temática da compreensão da cidade enquanto formadora das noções de cidadania. Pelo que podemos perceber, essa é uma ideia ainda muito distante da realidade das escolas de periferias.

Em um momento em sala de aula, após a saída da professora para o seu momento de lanche, um menino que presenciou um assassinato veio me relatar a situação. Quando a professora volta à sala, aproveito um momento em que ela está mais livre e pergunto sobre como ela lidava com as questões referentes ao cotidiano das crianças no lugar em que elas moram. Ela me questiona, não entendendo a minha pergunta. Exemplifico, contando a história que acabo de escutar. Ela me responde, dizendo que não trabalha em sala com essas questões. O que nos faz remeter às ideias expressas no Currículo em Movimento, em que se ressalta a importância de se trabalhar com as diversas situações vivenciadas pelas crianças em seu local de origem.

A partir dessa fala podemos observar que não há um investimento no melhor preparo das educadoras para lidar com esse tipo de relato. As ideias de incentivo para que as educadoras busquem estratégias de abertura e desvelamento das situações vivenciada pelas crianças em seu cotidiano permanecem no papel. Dessa forma, sem o apoio e orientações claras a respeito da conduta necessária, algumas educadoras passam a ignorar as experiências, criando-se assim a impossibilidade de debate sobre a realidade, e de superação das ideias preconceituosas a respeito da vida na periferia. Isso cria uma discrepância entre a realidade das escolas públicas e as de ensino privado, onde se privilegia a educação de pessoas com maior poder aquisitivo. Assim sendo, continua-se a trabalhar com uma lógica de reprodução de uma

sociedade mercantilizada, a despeito da lógica que se propõe escrita nos documentos curriculares oficiais.

Aos alunos das classes mais elevadas são ensinadas, uma mentalidade aberta, habilidades de solução de problemas, e assim por diante, habilidades e disposição que lhes permitirão funcionar como gerentes e profissionais, não como trabalhadores não- qualificados ou semiquualificados. Embora as causas socioeconômicas desse currículo oculto diferenciado sejam vistas como bastante complexas, o papel fundamental da escola, contudo é visto como sendo uma reprodução aproximada da divisão do trabalho fora dela. A escola é uma instituição determinada. (APPLE, 1989, p. 83 e 84)

As crianças que já são desprivilegiadas na sua vida diária, e que têm a escola como oportunidade de crescimento, são mantidas em uma posição subalterna. Dessa forma a escola permanece, enquanto espaço de reprodução de uma cultura que está pautada no desenvolvimento econômico, e desprivilegiando as relações sociais. Isso pode vir a prejudicar a educação das crianças, que pouco são estimuladas a pensar nas suas relações com o espaço e com os outros sujeitos. Desde cedo essas crianças vão sendo acostumadas a obedecer sem questionar, e a escola passa a ser uma “domesticadora” do que um dia será mão de obra.

Nessa lógica é retirado o direito das crianças, inclusive de transitar livremente pela escola, e cria-se, então, um distanciamento entre o educando e a própria escola. Algumas das educadoras relataram que, pelo fato de a escola ser um espaço cedido pelo governo, e também um local que é patrimônio público, elas ficam com receio de levar as crianças para fora e acontecer um acidente, prejudicando a estrutura física do prédio. Nesse momento fica clara a importância de se apresentar uma alternativa definitiva para a questão do espaço físico. É preciso aí, que haja interesse governamental para garantir um espaço físico próprio para as crianças, e com condições de salubridade. Portanto, a falta de estrutura física impede que as educadoras utilizem melhor o espaço fora da sala, e para se adaptarem à situação intercalam momentos de atividades mais lúdicas, com atividades relacionadas com o conteúdo programático. Elas ainda relatam que o espaço não é seguro para as crianças brincarem livremente, mas quando as crianças estão muito agitadas, normalmente são liberadas para usar a quadra. A impossibilidade de utilizar os

espaços da escola impede que as crianças possam criar uma noção de pertencimento com esse ambiente. Dessa forma se veem totalmente distantes.

Quando se retira o direito ao espaço, estão comprometidas não somente a substancia material das pessoas, que necessitam morar, habitar, mas também as suas condições de união, reunião, as suas condições de moradia podem ser compatíveis com a forma de viver reduzida, com estreiteza real da vivência, com a privação da vida social, com a privatização da vida. Dessa forma geometrizada, o espaço social se esvazia; somente nos labirintos da vida diária é possível vislumbrá-lo. (DAMIANI, 1999, p, 61)

As crianças são impossibilitadas de ocupar esse espaço como sendo delas. São impossibilitadas de construir relações mais aproximadas com a realidade da escola, portanto permanecem em um espaço limitado, no qual não há possibilidade de compreensão do lugar.

A noção de cidadania envolve o sentido que se tem do lugar e do espaço, já que se trata da materialização de todas as ordens, próximas ou distantes. Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, na qual se é sujeito. Alienação do espaço e cidadania configuram um antagonismo a considerar. (DAMIANI, 1999, p.50)

Algumas barreiras vão sendo construídas e a ideia do que poderia ser o ensino de geografia para as séries iniciais de escolarização permanece reduzida à produção de mapas. A prática da produção de mapas foi um dos poucos momentos em que uma educadora apresentou uma atividade em que ela conscientemente considerava como uma atividade relacionada à educação em Geografia. Porém, por duas vezes, em observação em outras turmas, foram passadas atividades que se referiam à reflexão sobre os diversos tipos de transporte, mas as educadoras não chegaram a explicitar esse tema como sendo referente ao estudo de geografia. Além disso, é possível observar no desenvolvimento cotidiano, nos relatos da vida diária, um material incrível, passível de articulação com diversos conteúdos. São inúmeras histórias, desejos, e momentos que por vezes passam despercebidos como material para uma construção crítica do desvelamento das relações sociais construídas no lugar e na cidade. E nesse processo perdem-se oportunidades de construção de uma educação para a cidadania. Porém para que haja possibilidade de mudanças, visando uma educação para a democracia, é preciso criar condições

que tocam às questões do espaço físico, o interesse das instâncias governamentais da educação, para proporcionar maior acolhimento e estratégias de ensino, bem como a aproximação da realidade escolar com o lugar onde vivem as crianças.

3.3 O CONTEXTO ESCOLAR NO OLHAR DA EDUCADORA

A coleta de dados deu-se por meio de observações, bem como aplicação de atividade com as crianças de uma turma de terceiro ano, e entrevista com a educadora. Através do relato das educadoras fica destacado que os inúmeros pontos de conflito presentes no ambiente escolar pesquisado causaram um clima de desmotivação. Diante disso as falas das educadoras, com relação à situação da escola, são da necessidade de luta contra um sistema que desfavorece camadas mais carentes da população do Distrito Federal. Onde elas se veem tendo que brigar para que sejam garantidos os direitos dessas crianças. Pois isso causa desgaste nas dinâmicas cotidianas da escola.

Dentre alguns pontos de conflito podemos destacar dois, que são marcantes, a violência presente no cotidiano da escola, e a distância da escola da comunidade em que vivem as crianças. Sendo o segundo um ponto que distancia também a família dos processos de construção coletiva, além de trazer inúmeros transtornos ao cotidiano da escola e dos educandos.

O relato da educadora revela questões sobre a desestrutura que vem se desenvolvendo no cotidiano da escola. Pode-se observar na sua fala que a questão da distância da comunidade em que vivem as crianças, a naturalização da violência no dia-a-dia da comunidade e a inadequação do espaço físico da escola em que estão alocados, são as principais questões que vê como entraves ao processo de ensino/aprendizagem no cotidiano da sala de aula.

Sobre a atual localização da escola, a educadora afirma que a distância afeta o cotidiano da sala de aula, pois, embora a sua relação com as famílias sempre tenha sido distanciada, a distância física exacerbou essa situação. A educadora ainda ressalta a importância de conhecer o contexto das crianças e trabalhar com o que as crianças trazem dele, porém ela nos diz que não há um momento fixo no planejamento para tratar as questões que seriam caras aos educandos.

Observamos na fala da educadora uma preocupação com o contato entre a escola e o cotidiano da sala de aula com as famílias. Esse é um ponto de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, pois através das trocas, compreendendo melhor a situação que cada criança vivencia em seu ambiente familiar, é possível desenvolver estratégias e um planejamento mais aproximado com a realidade do educando. Com essa aproximação seria possível desenvolver espaços de discussão e construção coletiva.

Isso tudo nos faz perceber a distância entre o cotidiano da escola e os documentos curriculares. A pauta levantada no Currículo em Movimento apresenta a necessidade de se desenvolver uma educação problematizadora da realidade com as demandas que surgem no sentido de desconstruir o pensamento hegemônico propagado no ambiente escolar.

Essa revisão implica desconstrução de concepções e práticas de educação pautada numa racionalidade hegemônica, orientada pela visão cartesiana que separa o que é inseparável, o homem, ao dualizar corpo-mente, razão-emoção, sujeito-objeto, subjetivo-objetivo, coletivo-individual, animal-pessoa, distinções que repercutem na forma como conhecimento é também tratado na escola. (BRASIL, 2013, p.13)

Assim, quando analisamos as questões ressaltadas pelo Currículo em Movimento, a necessidade de construir um novo olhar sobre o cotidiano das crianças, bem como revelar as contradições que essas observam e vivenciam todos os dias, podemos perceber a possibilidade de se incluir o ensino de geografia de forma que essa seja uma possibilidade desse olhar crítico sobre a realidade. A geografia, que se propõe, volta seu olhar para as questões vivenciadas pelos educandos em seu cotidiano com o intuito de problematizá-las, levando-os a compreender que não há apenas uma racionalidade.

A educadora também relata que na escola, ela, bem como o restante da equipe, vêm desenvolvendo projetos para fortalecimento da autoestima por meio da educação artística. As estratégias ainda são limitadas, diante dos problemas que se apresentam, e mesmo sendo muito importantes para as crianças não são suficientes para trabalhar as situações que experimentam em seu cotidiano. Nesse ponto podemos ressaltar a ligação entre os PCNs, quando esses buscam a todo tempo ressaltar as questões em relação às

individualidades, deixando à mercê questões de construção de identidades sociais. Nessa pesquisa percebemos que, permeando as relações escolares, há um processo de valorização exacerbada das individualidades em contraponto a uma política de construção das identidades coletivas. O que impossibilita o empoderamento de um grupo que, enquanto coletivo, tem a possibilidade de desenvolvimento de uma ação cidadã, crítica de sua realidade. Essa questão nos leva a perceber a deficiência do ensino de geografia nas escolas. Se levássemos em consideração o potencial da geografia, enquanto disciplina que favorece uma compreensão mais ampla da realidade, essa poderia ser utilizada como mecanismo para possibilitar o fortalecimento dessas crianças enquanto cidadãos.

Dessa forma, destacamos o papel que a formação dos professores assume. Percebe-se a necessidade de que haja espaços cada vez mais amplos de diálogo com universidades, com a comunidade, com intelectuais da educação, compreendendo que os profissionais docentes detêm informações riquíssimas sobre o cotidiano que podem ser de grande valor para a reestruturação dos objetivos curriculares, bem como para formação de novos educadores e para a formação continuada dos profissionais da educação.

3.4 O EDUCANDO E O SEU OLHAR SOBRE A REALIDADE

A pesquisa em tela propôs uma atividade com as crianças de forma a analisar as questões problema que elas traziam acerca da realidade escolar. Nesse sentido, os dados coletados, analisados em conjunto com a dinâmica realizada no momento da aplicação, nos apresentam pontos a serem ressaltados. Primeiramente podemos revelar as questões relacionadas à autonomia, no sentido da percepção que se tem com relação à desenvoltura dos educandos com relação à maneira que compreendem a atividade e como se dá a sua realização. Nesse sentido também podemos ressaltar de que forma esse primeiro item estaria relacionado com o desenvolvimento de uma educação para a ação cidadã, já que se considera o incentivo à ação autônoma um caminho para chegar à cidadania. Como terceiro ponto podemos ressaltar a importância que se dá à compreensão da cotidianidade também no sentido de fortalecimento do sujeito para a ação cidadã.

Assim, aplicou-se questionário a uma turma de 3º ano. Havia quatro questões, sendo que a quarta se dividiu em dois subitens. Inicialmente foi feita uma apresentação geral do questionário em que foi ressaltada a importância de expressar o que tivesse desejo e que poderia ser solicitada uma ajuda se houvesse alguma dificuldade de escrita ou compreensão da questão. A primeira questão apresentava um desenho de uma pessoa com setas apontando partes do corpo e pedia para que as crianças escrevessem o que pensam, sentem, ouvem e observam no seu ambiente escolar. A segunda questão se referia aos problemas que elas veem na escola e solicitava que apresentassem uma solução. No terceiro item foi pedido que elaborassem uma história em quadrinhos, contando o que elas veem no caminho para escola, como se sentem e os locais que mais gostam e menos gostam de observar nesse percurso. Por último, foi pedido que as crianças desenhassem a sua escola e a seguir escrevessem uma coisa de que gostam e outra de que não gostam na escola.

As respostas da segunda e da última questão foram os principais dados coletados utilizados para análise. Inicialmente, percebeu-se uma dificuldade generalizada na compreensão do que estava sendo pedido na última questão, além de ter sido a pergunta com maior número de respostas em branco. As crianças, quando questionadas sobre o porquê de não terem respondido, se explicavam dizendo que não sabiam o que dizer. Também é necessário ressaltar que todas as crianças solicitaram ajuda para leitura e compreensão do texto e muitas delas, quando em diálogo com a pesquisadora, solicitavam a resposta correta.

Diante das dificuldades das crianças eu auxiliei individualmente a todas as que apresentaram dificuldade. Nesse momento questionava quais as coisas que elas gostavam e não gostavam em seu cotidiano e fora da escola. Buscava conectá-las com o ambiente escolar, por vezes dava exemplo de coisas que eu mesma não gostava no meu ambiente escolar, ou sobre minha casa e a cidade. Das 22 crianças que desenvolveram a atividade, oito delas precisaram de auxílio para responder, sendo que dessas, três não conseguiram chegar a uma resposta. As outras cinco apresentaram respostas que por vezes eram repetições dos exemplos dados para auxiliar na resposta. Podendo exemplificar

com “eu gosto de brincar”, “gosto de amigos”, “não gosto de barulho” e “não gosto de brigas”.

Houve criança que apresentou apenas o que não gostava na escola, foram cinco as respostas. Dentre elas, três reclamavam das brigas recorrentes no ambiente escolar e duas que apresentavam alguma reclamação com relação às condições físicas da escola, como o mau cheiro do banheiro. Apenas três crianças apontaram somente coisas que gostam na escola, mas assim como as crianças que tiveram dificuldades, apresentaram respostas genéricas que não estão necessariamente ligadas ao ambiente escolar. Todas as três responderam que gostam de brincar.

Foram seis as crianças que responderam à questão sem necessitar de nenhuma ajuda. Dessas, quatro apresentaram respostas diferentes das já apresentadas, em que aparece o fato de terem que acordar cedo como ponto negativo e a comida que é oferecida no café da manhã e almoço.

Pode-se perceber, por meio das conversas com as crianças que tiveram dificuldade, que além de apresentarem um déficit em relação a sua alfabetização, essas não estão familiarizadas com a conduta de serem questionadas sobre o que gostam ou não gostam em relação ao seu cotidiano. Muitas delas chegavam a perguntar qual seria a resposta correta diante desse questionamento. Diante disso, respondi que não havia, que a resposta correta seria dizer o que ela pensa, ou sente, em relação ao que está sendo perguntado. Em alguns momentos, as crianças que apresentaram apenas respostas positivas, quando questionadas sobre o que não gostavam, diziam com uma expressão tímida, que não havia nada. Pode-se, assim, perceber certo receio das crianças em falar sobre os pontos negativos que elas observam.

As observações que foram feitas antes da aplicação das atividades permitem-nos inferir que essa conduta com relação às respostas é reflexo dos poucos espaços de questionamento que as crianças têm no ambiente escolar. Elas não são levadas a pensar sobre sua realidade. Quando há conteúdo a ser desenvolvido, na maioria das vezes, as crianças copiam os textos, assim, há pouco questionamento sobre esse conteúdo. Dessa forma elas vêm aprendendo que há respostas corretas e respostas erradas, são pouco

estimuladas a desenvolver a sua capacidade de pensar sobre as respostas. Esse é um ponto importante para se analisar o incentivo ao desenvolvimento da autonomia. Pensar autonomamente significa possibilitar um ambiente de reflexão sobre a realidade, e, nesse sentido, as crianças apresentaram um déficit. Ou seja, acostumadas a buscar as respostas consideradas corretas, apresentaram dificuldade em refletir por si só, a respeito da sua realidade cotidiana.

Defende-se, então, uma transformação na concepção de trabalho com os conteúdos, de forma que a visão e vivência das crianças sejam consideradas oportunidades para desenvolvimento de uma ação cidadã. Cidadania entendida como a percepção da relação social com o espaço a nossa volta e com a construção da noção de pertencimento, possibilitando desenvolver responsabilidade coletiva frente às relações sociais que se desdobram nesse espaço. Pois como argumenta Straforini.

[...] não há como conceber o mundo linearmente, estudando as partes: casa, rua, bairro, cidade, estado, país, continente separadamente para depois juntá-los, formando assim o mundo. No atual período histórico, o mundo é fragmentado no sentido de que a globalização produz espaços da globalização, ou seja, os espaços hegemônicos e os hegemonzados, os que ditam as ordens e os que as executam. Mas o mundo não é a somatória desses espaços tomados separadamente, mas sim uma totalidade, ou seja, esses espaços só fazem sentido no conjunto da totalidade. (STRAFORINI, 2004, p. 82-83).

Assim, compreendendo a educação para a formação de cidadãos capazes de apresentar ideias originais, que visem transformações não somente para a vida individualizada, mas para os grupos que compõem o seu cotidiano, pode-se considerar o ensino de geografia no sentido de possibilitar um olhar problematizador sobre a realidade. Como já dito, o papel da geografia, deve ser o de repensar as contradições presentes no cotidiano. As crianças nessa escola estão na realidade distantes das propostas feitas em documentos oficiais que colocam a geografia como disciplina questionadora e que busca o distanciamento da lógica do pensamento hegemônico. Por vezes percebemos que essa educação desenvolvida na realidade das escolas de periferia se constitui como reprodutora de ideologias que mantêm as populações mais

carentes sob controle. A escola aqui passa a ser espaço de poder para controle de transformações que possam desestabilizar a lógica do capital.

Na perspectiva de elucidar o potencial de análise do cotidiano que as crianças trazem e para corroborar as premissas deste trabalho, apresento a seguir, algumas das atividades desenvolvidas no âmbito desta pesquisa para ilustrar o que as crianças pensam sobre seu cotidiano escolar. Observa-se em alguns desenhos e respostas obtidas nas questões de número 2 e 3 a presença marcante de expressões da violência impregnada no dia a dia das crianças. Foram observados, em duas das histórias em quadrinhos, desenhos que apresentavam situação de batida de carros e representando situação de morte violenta. Nesses mesmos ainda se observa a necessidade de expressão de afeto.

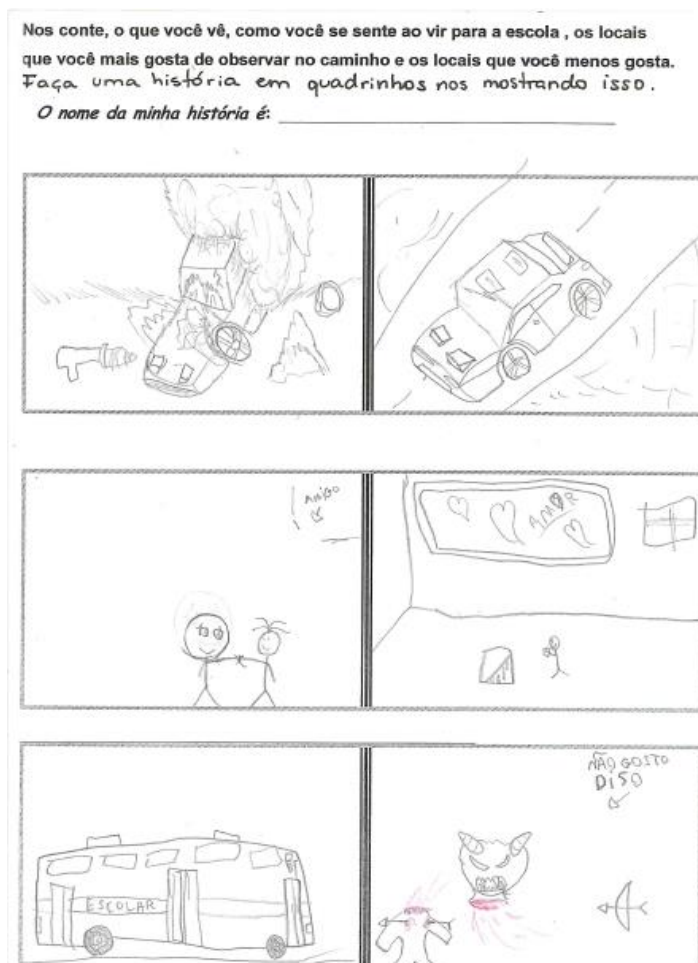


Figura 1: Desenho do educando “A” coletado no primeiro semestre de 2014 no âmbito desta pesquisa.

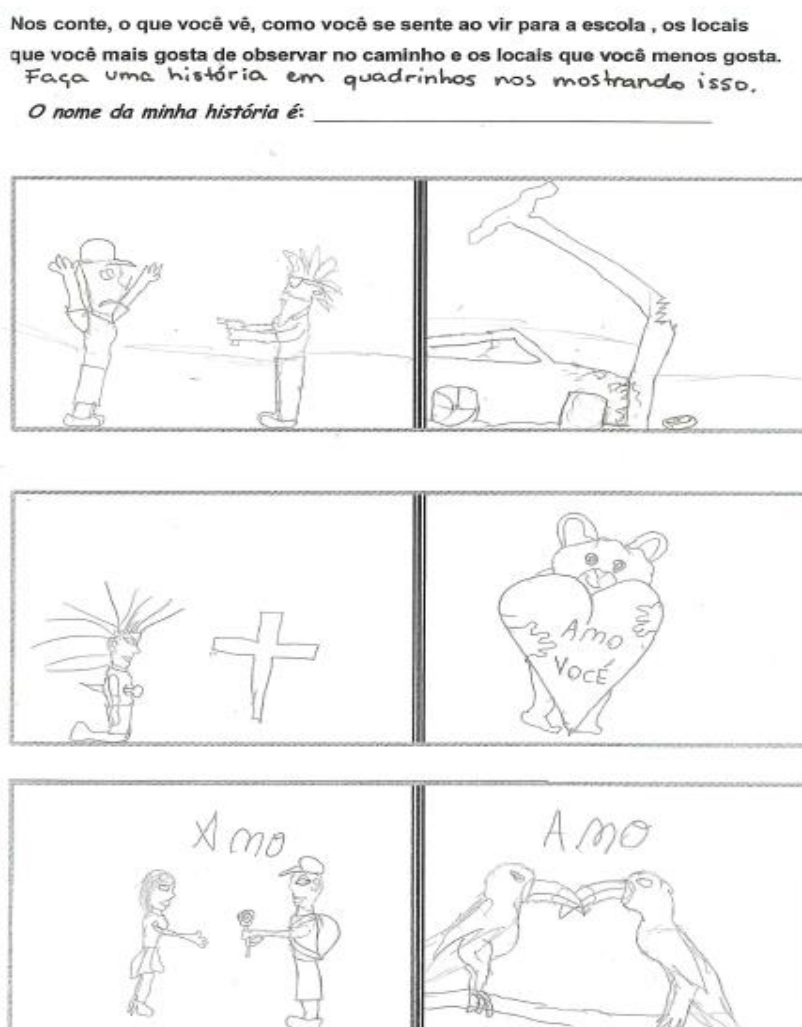


Figura 2: Desenho do educando “B” coletado no primeiro semestre de 2014 no âmbito desta pesquisa

Observamos aqui a necessidade de apresentar, por meio da representação gráfica, as questões que as mobilizam. São situações com carga emocional intensa, apontando para a necessidade de serem ouvidos e compreendidos. Além disso, elas são referentes às questões que se relacionam com suas experiências cotidianas e as necessidades que essas crianças possuem de acolhimento para lidar com as mesmas. A expressão gráfica para as crianças é de suma importância para elaboração das questões internas, mas

podem ser insuficientes diante das problemáticas que essas vivenciam todos os dias nos diversos espaços do seu cotidiano. Elas apresentam, nos desenhos, o seu olhar sobre a sua realidade. Ao compreendermos a escola como um espaço para construção da cidadania é preciso criar dinâmicas que favoreçam as discussões e problematização, permitindo assim que esse olhar deixe de ser apenas a expressão de um indivíduo e passe a trazer a possibilidade de empoderar o grupo em questão. Quando o sujeito é capaz de observar sua realidade e construir, através da sua relação com os outros, uma nova perspectiva, ele se torna capaz de construir soluções. Para isso seria importante que a escola fosse ambiente propício para a fala e a escuta acolhedora, buscando propiciar atividades em que as crianças pudessem trocar experiências e saberes.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanentemente, começo por aceitar que o *formador* é sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o objeto por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito de “formação” do futuro objeto do meu ato formador. É preciso que, pelo contrario, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora, diferentes entre si, quem forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. (FREIRE, 1996, p.23)

Assim sendo é preciso compreender que o sujeito educando já vem com uma carga de vivências, conhecimentos, sentimentos e habilidades e dessa forma é necessário um ambiente propício para que eles se revelem, e seja ponto favorável a seu desenvolvimento pessoal e social. Nesse sentido, o ensino de geografia deveria contribuir para a compreensão dos educandos na sua perspectiva de sujeitos sociais, possibilitando o desenvolvimento de análises profundas sobre a sociedade e o espaço, em sua relação com a

natureza. Portanto, ao analisar a paisagem, o processo de construção do espaço, o lugar e a relação da comunidade com esse lugar, seria possível construir e desenvolver a noção de pertencimento, o que é base para a sustentação de uma ação cidadã.

Em síntese (e para reafirmar), o lugar é onde cada pessoa pode compreender as reais dimensões do espaço, do tempo e do grupo, conceitos fundamentais para a construção da cidadania e dos sentimentos de identidade e de pertencimento. (CALLAI, 2010, p.34).

Assim quando fala-se em conhecer o lugar estamos trazendo a ideia de compreensão sobre o mesmo, para além de ideia preconcebida. Ou seja, quando é possível trabalhar com os conhecimentos dos educandos a respeito de seu lugar de origem ou de convivência, incentivando o pensamento crítico de forma autônoma, estamos abrindo um caminho para que esses sujeitos sejam autores no seu processo de aprendizagem. Esse é o ponto que nos leva a acreditar que a autonomia, bem como o acolhimento e respeito às emoções e pensamentos que os sujeitos da educação têm com relação a seu cotidiano, nos leva ao desenvolvimento da cidadania.

Na questão de número 2 encontram-se seis respostas que se referem às situações de briga. Isso indica a necessidade dessas crianças de se distanciarem de situações de agressão. Mais uma vez, expressam a necessidade de serem escutadas e compreendidas. Além disso, pode-se observar

2-Fale sobre um problema que existe na sua escola e o que você faria para resolver este problema.

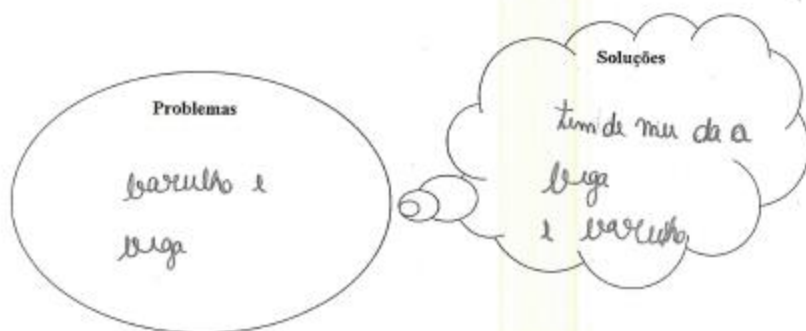


Figura 3: Desenho do educando “C” coletado no primeiro semestre de 2014 no âmbito desta pesquisa

2-Fale sobre um problema que existe na sua escola e o que você faria para resolver este problema.

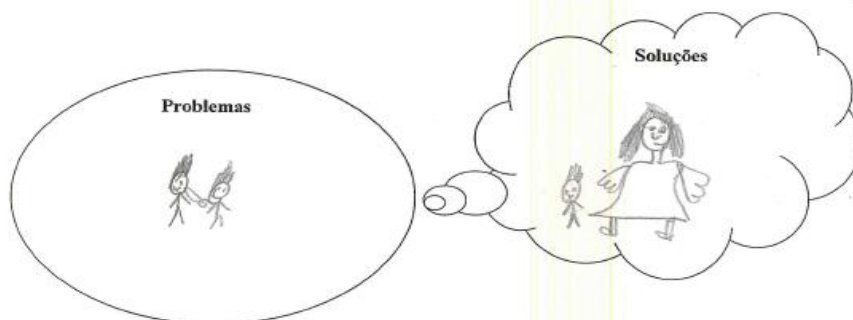


Figura 4: Desenho do educando “D” coletado no primeiro semestre de 2014 no âmbito desta pesquisa

2-Fale sobre um problema que existe na sua escola e o que você faria para resolver este problema.

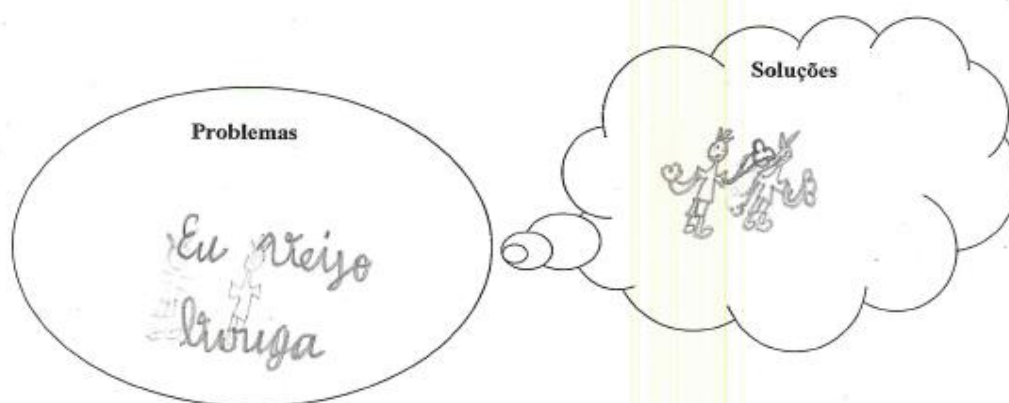


Figura 5: Desenho do educando "E" coletado no primeiro semestre de 2014 no

2-Fale sobre um problema que existe na sua escola e o que você faria para resolver este problema.



âmbito desta pesquisa

Figura 6: Desenho do educando "F" coletado no primeiro semestre de 2014 no âmbito desta pesquisa

2-Fale sobre um problema que existe na sua escola e o que você faria para resolver este problema.

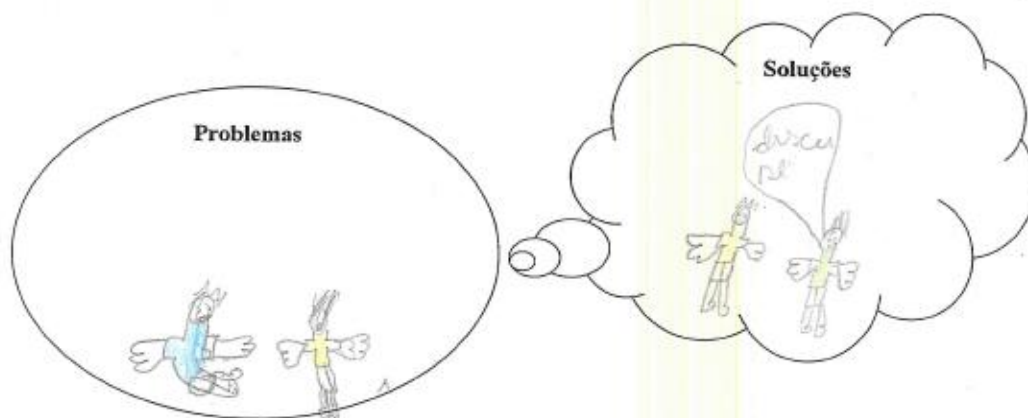


Figura 7: Desenho do educando “G” coletado no primeiro semestre de 2014 no âmbito desta pesquisa

2-Fale sobre um problema que existe na sua escola e o que você faria para resolver este problema.

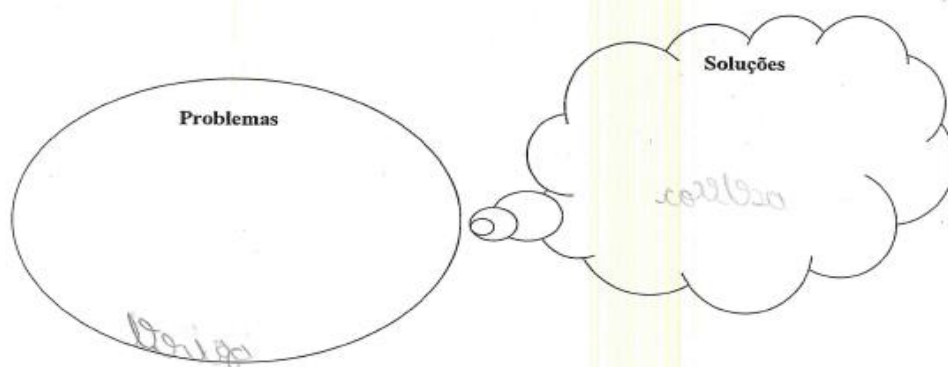


Figura 8: Desenho do educando “H” coletado no primeiro semestre de 2014 no âmbito desta pesquisa

Em todos os desenhos podemos observar que as crianças se referem à questão da violência dentro do ambiente escolar. Elas apresentam diversas soluções, como solicita a questão. Dentre essas encontramos opções que estão conectadas com diversas formas de expressão da necessidade de acolhimento. Todas essas demonstram o interesse pelas resoluções de forma pacífica.

A criança que apresenta a resposta por meio da Figura de número 4, quando perguntada, fala que buscou representar a figura da educadora no quadro referente à resolução. A Figura 4 especificamente me chama atenção por haver a inclusão de um adulto para a resolução de conflitos. Isso por um lado nos remete à importância que as crianças atribuem à figura da educadora, mas ao mesmo tempo podemos compreender que existe, para essa criança, uma dificuldade em resolver situações de conflito de forma autônoma. Durante as observações, podemos perceber que esse é um comportamento recorrente entre as crianças observadas. Quando se veem diante da necessidade de buscar soluções para os conflitos gerados no cotidiano recorrem à intervenção da educadora, que por vezes comanda a separação das partes envolvidas finalizando a questão assim.

Há pouco estímulo para que, de forma autônoma, esses conflitos possam ser solucionados. Para isso não basta que elas sejam estimuladas a falar sobre o que gostam ou não gostam, é necessário que haja diálogo. Ou seja, a escuta acolhedora é de fundamental importância para que aquele que está se expressando sinta conexão com aquele que escuta. É a partir dessa troca que vão se criando relações respeitadas entre os que convivem. Assim é necessário desenvolver a capacidade entre educadores e educandos de respeito à fala do outro. Também são nesses momentos que se apresentam as possibilidades de aproximação que consolidará a noção de pertencimento ao grupo, possibilitando assim que haja um fortalecimento do mesmo. Se considerarmos que democracia está relacionada à compreensão e respeito às diferenças presentes em um grupo, é possível esboçar uma ideia de educação democrática para a cidadania, através do incentivo à expressão respeitosa e escuta acolhedora.

Para além disso, é necessário que a fala, a respeito do cotidiano, seja valorizada enquanto conhecimento. O cotidiano apresenta situações que se

relacionam tanto com a vida de indivíduos quanto de um grupo. Como é possível observar nos desenhos acima, a visão sobre a violência na escola é uma ideia compartilhada por diversas crianças. Sendo assim, estamos tratando aqui de situações referentes ao cotidiano da escola. Se transpomos a ideia, da escola para a concepção de um espaço de convivência como é a rua, podemos dizer que

Assim, a rua enquanto nível de entendimento do cotidiano e da espacialidade das relações sociais coloca-se na perspectiva da constituição da sociedade urbana em seu movimento interno baseado na prática social na medida em que expõe o vivido. Ela também se abre enquanto palco e espetáculo em que se transformou o cotidiano hoje no mundo moderno, abrindo uma infinidade de perspectivas para análise e entendimento da sociedade urbana. (CARLOS, 2007, p. 54)

Como acontece com a rua, a escola também se caracteriza como um ambiente de trocas de experiências, e assim sendo, ela possibilita a compreensão da vida urbana e das relações que se estabelecem na mesma. Dessa forma vão se apresentando, na cotidianidade, a necessidade que os sujeitos têm de estabelecer contatos, que são pontos de fundamental importância para sua formação enquanto sujeitos, agentes de transformação. Ou seja, as relações que se estabelecem na escola, e as possibilidades de análises constantes que se desenvolvem através dela, possibilitam a compreensão da nossa relação dialógica com o meio em que vivemos. Logo, é preciso que o olhar para essas relações se apresente de forma conectada, perceptiva, crítica e acolhedora. Quando buscamos observar essas relações em toda a sua complexidade, é possível estabelecer uma conexão com o ambiente e, nesse processo, despertar a consciência da necessidade de intervenção no meio. É nesse processo que se constrói o que se entende por cidadania.

Essas imagens, além do que já foi dito, também nos remetem às questões referentes à corporeidade e a sua relação com o ambiente. No caso das crianças autoras dos desenhos, podemos observar que a sua relação com o ambiente escolar está marcado por uma relação que acontece através do corpo.

A tríade cidadão-identidade-lugar aponta a necessidade de considerar o corpo, pois é através dele que o homem habita e se apropria do espaço (através dos modos de uso). A nossa existência tem uma corporeidade pois agimos através do corpo.

Ele nos dá acesso ao mundo, para Pereg² é o nó vital, imediato visto, pela sociedade como fonte e suporte de toda cultura. Modos de aproximação da realidade, produto modificado pela experiência do meio, da relação com o mundo, relação múltipla de sensação e de ação, mas também de desejo e, por consequência de identificação com a projeção sobre o outro. Abre-se aqui, a perspectiva da análise do vivido através do uso, pelo corpo. (CARLOS, 2007, p. 18)

Dessa forma podemos destacar que essa relação com o ambiente fica marcada pela experiência do conflito. Essa relação, que é sentida e observada pelas educadoras, fica acentuada em suas falas a respeito das situações de violência dentro da escola. Muitas vezes essa forma de expressão através da violência é atribuída às situações experimentadas pelas crianças no bairro onde moram ou em suas casas, mas as intervenções se limitam ao controle da movimentação e ocupação dos espaços da escola. Dessa forma podemos compreender a importância de proporcionar novas experiências com relação à corporeidade. Para que haja maior possibilidade de compreensão do mundo à volta delas, as crianças necessitam interagir com este, através do corpo.

Observamos, então, que a relação com o ambiente, bem como a relação com outros sujeitos, passa pelas diversas formas de trocas. Essas estão relacionadas com a fala respeitosa e a escuta acolhedora, estão ligadas às trocas através das diversas sensações corpóreas. Portanto, quando falamos de uma educação democrática é preciso compreender todos esses aspectos do ser humano, pois o respeito a eles passa pelo respeito à autonomia do sujeito. Autonomia para ocupação dos espaços, autonomia de pensamento crítico e expressão do mesmo. Nesse sentido, a autonomia, imbuída da compreensão e respeito com o ambiente e os outros seres que se relacionam nesse meio, traz a possibilidade de se pensar a relação dialógica dos sujeitos com o espaço, de uma forma sustentável e coletiva. Através desse raciocínio podemos chegar à ideia de que, para a promoção de uma educação democrática é preciso respeito às diferenças, à autonomia dos sujeitos, à criticidade da realidade. Para isso é necessária a compreensão de que, enquanto sujeitos autônomos, devemos respeito à subjetividade do outro. Dessa forma nos aproximamos do processo de construção de uma educação para a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa pode-se observar que algumas questões passam pela construção e desenvolvimento da ação política. Durante todo processo de observação e investigação do espaço em questão, analisamos a postura das educadoras diante das dificuldades encontradas no cotidiano de suas atividades, bem como as dificuldades encontradas pelas crianças e os profissionais administrativos da escola. Nesse contexto, não podemos deixar de inserir as discussões a respeito de currículo, já que esses pautam o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Pode-se observar a fragilidade da comunicação da escola com as instâncias políticas governamentais. Além disso, observamos que as questões que se relacionam com a realidade das crianças interferem no desenvolvimento de atividades que fazem parte do currículo apresentado previamente. O que se pode tirar disso é o fato de que para que haja um maior suporte para as escolas é necessário garantir espaços de discussão e construção coletiva.

Compreendendo que a ação política se dá no cotidiano e se apresenta através do envolvimento de todos os parceiros na compreensão das problemáticas e desenvolvimento de soluções, trazemos à discussão a ideia de importância do agir com autonomia. Quando o indivíduo participante daquele ambiente se enxerga dentro dele e compreende as possibilidades de resolução de uma forma mais ampliada, é possível trazer à tona a compreensão da sua responsabilidade com esse espaço. Nesse sentido, responsabilizar-se seria compreender a importância da mobilização coletiva para a transformação.

Cabe ao educador, para que passe a se enxergar como contribuinte na construção curricular, desenvolver uma postura autônoma, ancorada em seu papel de pesquisador, produtor de novos conhecimentos em diálogo constante com os educandos. Da mesma forma, para que os educandos desenvolvam seu processo de construção da aprendizagem de forma autônoma, seria importante que esse fosse incentivado a pensar a sua realidade, no sentido de buscar soluções, criando assim uma noção do seu papel enquanto cidadão.

É de fundamental importância que o educando tenha espaço de crítica e reflexão sobre o ambiente em que está inserido. Assim sendo, a disciplina geografia possibilita uma comunicação entre as realidades dentro e fora do espaço escolar. A educação em geografia então, se apresentaria como uma

forma de olhar as contradições que se observa entre as experiências vivenciadas no lugar e o pensamento hegemônico que permeia os acontecimentos que se dão em instâncias globais e locais. Fazer o educando compreender que para modificar o seu cotidiano deve conhecer, com mais profundidade, os problemas que envolvem o espaço do qual ele faz parte; articulando-os com o global. Dessa forma a educação que aqui se propõe se distanciaria do ponto apresentado nos PCNs, com relação à exacerbação das subjetividades. Compreende-se a importância de se valorizar o que cada criança traz como bagagem, mas para que se possa desenvolver uma educação voltada para o desenvolvimento da cidadania é preciso fazer esse sujeito compreender a sua ligação com tudo que se desenvolve à sua volta. Ou seja, trazer à educação a ideia de que todos têm responsabilidade por aquilo que acontece ao redor. Esse processo seria de fundamental importância para fortalecimento de grupos minoritários que diante da lógica do capital são reprimidos, desvalorizados e subjugados.

A partir da pesquisa realizada pode-se perceber a distância entre realidade e os objetivos ressaltados em novos documentos curriculares. Pode-se observar que por trás da postura das educadoras e demais funcionários há uma conduta que estabelece uma ideia preconceituosa com relação ao lugar de origem das crianças. Essa ideia permeia as relações dentro da escola e está presente no discurso dos profissionais de educação escolar, quando esses nos dizem que as crianças são violentas, pois reproduzem a realidade em que vivem. Essa postura por vezes impossibilita o desenvolvimento de uma ação educativa voltada para o desenvolvimento da autonomia, no sentido de fortalecimento da noção de grupo. Sendo assim, ficam desprivilegiadas as ações para o desenvolvimento da cidadania.

Durante aplicação da atividade para coleta de dados foi possível perceber que as crianças possuem dificuldade em expressar os seus desejos, sua visão de mundo e suas impressões sobre a realidade escolar. Nesse sentido, pode-se concluir que essas não são conduzidas em seu cotidiano a pensar sobre a sua realidade. Sendo assim, provavelmente, nem mesmo são perguntadas sobre o que pensam. Do meu ponto de vista acredito ser possível que muitas das condutas violentas expressas, também no ambiente escolar,

desenvolvam-se pelo fato de as crianças não terem encontrado no ambiente escolar um acolhimento para a expressão das suas vivências diárias. E dessa forma, como estratégia para serem compreendidas, se utilizam da expressão violenta de si mesmas e de sua realidade.

Assim, seguindo a lógica expressa por Paulo Freire sobre a insubmissão na procura por uma lógica de educação democrática, pode-se refletir que a própria estrutura em que está constituída a educação escolar empobrece as possibilidades de desenvolvimento de uma educação para a diversidade. Enclausurados em um ambiente fechado, sem acesso às áreas externas de convivência, sendo obrigados a seguir padrões educativos determinados pelo Estado, através das demandas curriculares, e na busca de se enquadrar nos padrões de avaliação, limita-se as possibilidades de mudanças. Nesse sentido a estrutura escolar, tanto física quanto ideológica, impossibilita que, no cotidiano da sala de aula, haja abertura para se refletir sobre o distanciamento da realidade com os propósitos de uma educação democrática.

Dessa forma, a observação e convivência com o espaço da escola estudada nos mostra que há uma necessidade de se implementar, neste ambiente, espaços permanentes de diálogo, bem como dar apoio a esse educador para que ele seja capaz de amparar os educandos. Assim, como é proposto no Currículo em Movimento, é preciso desenvolver espaços de acolhimento, tanto para professores quanto para educandos, no sentido de proporcionar um olhar crítico para o cotidiano, tanto dentro de sala de aula, quanto fora dela. Enfatizando-se, assim, a importância de se desenvolver um currículo que se reconstrua a partir da relação com a realidade.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Pedagogia nunca foi a minha primeira opção. Quando fiz a minha inscrição para o vestibular resolvi modificar a minha inscrição na última hora. Mesmo assim, conhecendo de perto a trajetória da minha mãe ao longo da sua graduação compreendia a importância do papel do pedagogo. Através também dessa relação compreendi antes mesmo de ingressar na universidade que a atuação do pedagogo vai muito além da sala de aula.

Durante a minha formação acadêmica encontrei alguns professores e professoras que me mostraram com ainda mais clareza que a profissão de pedagogo envolve a vida cotidiana. Nos movimentos sociais de que fiz parte e nas escolas em que pude trabalhar, com destaque para a Vivendo e Aprendendo, pude perceber a importância de encarar o mundo e as pessoas através de uma visão pedagógica. Ou seja, pude colocar em prática, nessas experiências a noção da importância do diálogo, do questionamento e de uma oposição crítica construtiva.

Na minha formação acadêmica, principalmente no desenvolvimento da pesquisa realizada para a produção da monografia, compreendi a importância de um olhar de pesquisador para a atuação do pedagogo. Estou finalizando o meu curso com a certeza de que independente das escolhas de atuação profissional é necessário estar atento para o ambiente em que estamos inseridos, as pessoas que nele convivem, buscando construir relações respeitadas em que possamos reconhecer que tudo o que acontece a nossa volta e em nossas vidas são grandes oportunidades de construção de

conhecimento.

Nesse sentido, após concluir a minha graduação pretendo me dedicar aos cuidados da minha casa, a realizar meu desejo de ser mãe e continuar atuando como ativista em questões que acredito serem importantes para um mundo melhor. Acredito que para todas essas atividades que optei para a minha vida nesse momento, é importante que eu esteja atenta aos muitos aprendizados que venho construindo durante minha graduação. Assim sendo, a graduação e os aprendizados que construí ao longo dessa trajetória me ensinaram a importância de se manter uma postura questionadora, observativa se apoiando no respeito a diversidade e na escuta acolhedora para o desenvolvimento de melhores relações e de um mundo mais amoroso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. Brasília: MEC/SEB, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º, 3º, anos) do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CALLAI, Helena. *Escola, cotidiano e lugar*. In: BUITONI, Marísia Margarida. Santiago. *Geografia: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CARLOS, Ana F. A. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Edusp, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DAMIANI, Amélia L. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana F. A. (Org.). *A geografia em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*- São Paulo: Paz e terra, 1996.

GHENDIN, Evandro. A Etnografia como paradigma de construção do processo de conhecimento em educação: O trabalho de campo como especificidade da pesquisa etnográfica. In: GHENDIN, Evandro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. *Currículo em movimento*. Brasília: SEEDF, 2013.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Anablume, 2004.